



**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

Emanuela Chiapparini, Dr. phil.

Im Auftrag der Volksschulleitung des Kantons Basel-Stadt

Zürich, 2017



## Zusammenfassung

Die Förderung des Wohlbefindens von Kindern wird als Qualitätsmerkmal von Ganztagesbildung in Deutschland und der Schweiz gefordert und deskriptiv beschrieben, aber bislang kaum empirisch überprüft. Zudem besteht kein einheitliches Verständnis des Begriffs Wohlbefinden von Kindern und von Einrichtungen mit Ganztagesbildung.

Hierzu leistet vorliegendes Forschungsprojekt einen begriffstheoretischen und empirischen Beitrag.

Forschungsgegenstand sind Kindergärten mit Tagesstrukturen in der Stadt Basel, die einen öffentlichen Lernort der Ganztagesbildung seit zwei Jahren anbieten. Davon ausgehend wird folgenden zwei Forschungsfragen nachgegangen: Inwiefern fördern Lehrkräfte und Fachpersonen Tagesstrukturen das Wohlbefinden der Kinder in den Kindergärten mit Tagesstrukturen und worin besteht der pädagogische Auftrag?

Antworten darauf werden auf dreifacher Weise gegeben mittels: einer Literaturliteraturarbeit, einer Dokumentenanalyse und Einzel- und Gruppeninterviews mit beteiligten Personen in einem Kindergarten mit Tagesstruktur.

Erstens liefert die Literaturrecherche zum Thema Wohlbefinden einen differenzierten Einblick in ein Konzeptpanorama, welches Bezüge zu internationalen Befunden und zu Sichtweisen von Erwachsenen und Kindern herstellt.

Zweitens geht aus der Dokumentenanalyse zum pädagogischen Auftrag von Lehrpersonen und Fachpersonen Tagesstrukturen hervor, wie die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen im Rahmen des Lehrplans 21 an Bedeutung gewinnen, welche sowohl Lehrpersonen als auch Fachpersonen Tagesstrukturen im Berufsalltag vermitteln. Allerdings können hierzu die Fachpersonen Tagesstrukturen nicht auf einen Bildungs- und Erziehungsauftrag zurückgreifen.

Drittens geht aus der empirischen Untersuchung hervor, dass Kinder, Lehrkräfte, Fachpersonen Tagesstrukturen und Eltern grundsätzlich die Förderung des Wohlbefindens im Kindergarten mit Tagesstrukturen implizit wahrnehmen. Auffallend ist, wie aus den Berichten der Befragten Tendenzen eines verstärkt geleiteten Lernens im Kindergarten und eines entdeckenden/freiwilligen Lernens im Bereich Tagesstrukturen hervorgeht. In beiden Lernbereichen finden partizipative Momente statt, wobei vermehrt im Tagesstrukturbereich von Aushandlungsmomenten zwischen Kindeswillen und Kindeswohl berichtet wird, was ein zentraler Aspekt der Förderung des Wohlbefindens von Kindern ist.

Die gewonnenen Befunde weisen somit auf zentrale Aspekte der Förderung des Wohlbefindens von Kindern hin, welche mit vertiefter Forschung zu erhärten sind. Zudem ist für den pädagogischen Auftrag der Fachpersonen Tagesstrukturen ein verbindliches öffentliches Bildungs- und Erziehungsdokument zu erarbeiten.

Zur praxisorientierten Förderung des Wohlbefindens von Kindern sowie für die Ausschöpfung der professionellen Potenziale der pädagogischen Arbeit von Lehrkräften und Fachpersonen Tagesstrukturen sind räumliche Rahmenbedingungen, Anstellungs- und Arbeitsrahmenbedingungen, gegenseitige Anerkennung des Erfahrungs- und Fachwissens, Klärung der Verantwortlichkeiten und Nutzung und Weiterentwicklung von Synergien notwendig.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>3</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>5</b>
1.1 Auftrag .....	5
1.2 Ausgangslage: Förderung des Wohlbefindens von Kindern im Kindergarten mit Tagesstrukturen.....	5
1.3 Fragestellung .....	6
1.4 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen .....	7
1.4.1 Zwei Literatarbeiten.....	7
1.4.2 Eine empirische Untersuchung .....	7
<b>2 Wohlbefinden von Kindern</b> .....	<b>9</b>
2.1 Wohlbefinden von Kindern ab der Einschulungsstufe .....	10
2.2 Wohlbefinden von Kindern während der Kleinkindphase .....	12
2.3 Kindeswohl und Kindeswille .....	14
2.4 Schlussfolgerungen .....	15
<b>3 Pädagogischer Auftrag von Lehrkräften und Fachpersonen Tagesstrukturen</b> .....	<b>17</b>
3.1 Lehrpersonen und Fachpersonen Tagesstrukturen in der Organisation Schule .....	17
3.2 Pädagogischer Auftrag der Lehrkräfte auf der Primarstufe .....	18
3.3 Pädagogischer Auftrag der Fachpersonen Tagesstrukturen.....	19
3.4 Schlussfolgerung.....	20
<b>4 Empirische Untersuchung</b> .....	<b>21</b>
4.1 Die Gestaltung der pädagogischen Arbeit im Kindergarten mit Tagesstrukturen aus der Sicht der Beteiligten: Kinder, Lehrkräfte, Fachpersonen Tagesstrukturen und Eltern .....	22
4.2 Förderung des Wohlbefindens von Kindergartenkindern aus der Sicht von ihnen selbst, den Lehrkräften, den Fachpersonen Tagesstrukturen und den Eltern .....	24
<b>5 Fazit und Perspektive</b> .....	<b>27</b>
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>31</b>
<b>Tabellenübersicht</b> .....	<b>34</b>
<b>Grafikübersicht</b> .....	<b>34</b>

# 1 Einleitung<sup>1</sup>

## 1.1 Auftrag

Der erweiterte Konferenzvorstand von Basel-Stadt sandte der Volksschulleitung Ende 2015 eine Stellungnahme zum Thema „Kindergärten mit Tagesstrukturen“<sup>2</sup> zu. In dieser fokussiert der Vorstand auf jene Modelle, welche in den grossen und offenen Räumen stattfinden, welche früher allein der Kindergartenklasse zur Verfügung standen. Vor dem Hintergrund der neu gemeinsam genutzten Räume sowohl für den Kindergarten als auch für die Tagesstruktur formuliert der Vorstand Bedenken: Welche „Praxis“ resultiert daraus? Welche „pädagogische Konsequenz für die Kinder im Alter von 4-5 Jahren“ hat dies? Welche Folgen für „die Kindergartenlehrperson und ihren Berufsauftrag“ hat dies?

Die Volksschulleitung griff das Anliegen des erweiterten Konferenzvorstands auf und beauftragte das Institut Kindheit, Jugend und Familie (ZHAW Soziale Arbeit), eine explorative Untersuchung einerseits zur Förderung des Wohlbefindens von Kindern in Kindergärten mit Tagesstrukturen und andererseits zum pädagogischen Auftrag der Lehrkräfte und der Fachpersonen Tagesstrukturen zu erarbeiten und durchzuführen. Im vorliegenden Forschungsbericht wird diese Studie vorgestellt und diskutiert.

Der Bericht soll zum einen als Grundlage für fachliche Gespräche über die Förderung des Wohlbefindens von Kindern im Rahmen von Tagesstrukturen dienen; zum anderen soll er Hinweise für die Entwicklung des Kindergartens mit Tagesstrukturen geben und den Ausgangspunkt für eine geplante grössere Studie bilden.

## 1.2 Ausgangslage: Förderung des Wohlbefindens von Kindern im Kindergarten mit Tagesstrukturen

Kindergärten mit Tagesstrukturen zählen zu einem der Projekte, welche im Rahmen des Themas „Lebensraum Schule“<sup>3</sup> im Kanton Basel-Stadt angeboten werden. Es ist deren erklärtes Ziel, „Schule, Betreuung, Bildung, Erziehung und Förderung zu einem Ganzen“ zu verbinden. Parallel dazu will Ganztagesbildung<sup>4</sup>, die ganzheitliche Entwicklung der Heranwachsenden fördern<sup>5</sup> und damit das Wohlbefinden von Kindern sichern<sup>6</sup>. Eine konzeptionelle Grundvoraussetzung dafür bildet die Verschränkung von pädagogischer Bildung innerhalb und ausserhalb des Unterrichts. Dies geschieht, wenn die multiprofessionellen Teams<sup>7</sup> ein vielfältiges Lernsetting anbieten. Zudem unterstreichen Studien<sup>8</sup>, dass Kooperation zwischen Fachkräften in Bildungsinstitutionen zu den zentra-

<sup>1</sup> Zum Gelingen dieses Projekts haben viele Personen beigetragen. Ein besonderer Dank geht an die Schulleitung und Tagesstrukturleitung, welche kooperativ das Projekt unterstützten und mir den Zugang zu den befragten Personen ermöglichten. Ich danke den Kindern, Eltern, Fachpersonen Tagesstrukturen und Lehrpersonen für ihre Teilnahmebereitschaft und Offenheit, denn dank ihres Vertrauensvorschlusses ist Forschung erst möglich. Weiter danke ich Jehva Lutz für ihre hilfreiche Mitarbeit in der Dokumentenanalyse, Datenerhebung, Transkription und in der ersten Phase der Datenauswertung. Mein Dank gilt auch Alexandra Rinderknecht für die vollständigen Transkriptionen von sieben Einzel- und Gruppengesprächen und Claudia Magos, Regina Kuratle sowie Prof. Dr. Anna Maria Riedi für den fachlichen Austausch.

<sup>2</sup> vgl. Stellungnahme des erweiterten Konferenzvorstands zu „Kindergärten mit Tagesstrukturen“, Basel, 17. November 2015.

<sup>3</sup> vgl. FHNW PH und EDDBS 2015, S. 6 oder EDDBS ohne Datum zu „Lebensraum Schule“ <https://gesundheit.edubs.ch/themenbereiche/kooperation-mit-eltern-1>.

<sup>4</sup> Der allgemeine Begriff Ganztagesbildung umfasst offene und gebundene Formen von ganztägigen Bildungsarrangements (Chiapparini et al. 2016a), wozu beispielsweise Schulen mit Tagesstrukturen, Tagesschulen, Ganztagschulen oder Bildungslandschaften zählen. Einheitliche Begrifflichkeiten und Modelle liegen weder in der Schweiz (Chiapparini et al. 2016b) noch in Deutschland (Rauschenbach 2016) vor.

<sup>5</sup> bspw. Holtappels et al. 2011.

<sup>6</sup> bspw. Brückel et al. 2014.

<sup>7</sup> bspw. Fischer et al. 2013.

<sup>8</sup> bspw. Fischer et al. 2013; Olk, Speck & Stimpel 2011.

len Gelingensfaktoren und Qualitätsmerkmalen von Ganztagesbildung zählen.

Demgegenüber wird in der gegenwärtigen Fachdebatte zu Ganztagesbildung von einem unterschiedlichen Verständnis der Begriffe Wohlbefinden von Kindern, Kooperation und Qualität ausgegangen. Die interdisziplinäre und länderspezifische Umsetzung macht dies noch komplexer.<sup>9</sup> Darüber hinaus stellt sich die Frage der tatsächlichen Umsetzung der Förderung des Wohlbefindens von Kindern, der Kooperation und anderer Qualitätsmerkmale von Ganztagesbildung. Offen bleibt auch, wie diese überprüft werden können.<sup>10</sup>

In diesem Spannungsfeld verfolgt das vorliegende Forschungsprojekt drei Ziele: Das erste besteht darin, einen Einblick in die Klärung des Konzepts „Wohlbefinden von Kindern“ zu geben (vgl. Kap. 2). Als zweites Ziel möchte das vorliegende Forschungsprojekt den pädagogischen Auftrag von Lehrkräften und Fachpersonen Tagesstrukturen anhand von Dokumenten des Erziehungsdepartements vorstellen (vgl. Kap. 3) und einen Bezug zur Förderung des Wohlbefindens von Kindern herstellen. Schliesslich verfolgt das dritte Ziel, Deutungsmuster von vier zentralen Personengruppen bezüglich der pädagogischen Arbeit und Förderung des Wohlbefindens von Kindern nachzuzeichnen.

Das Forschungsprojekt basiert auf folgender Annahme: Der Kindergarten wird als Einführung in den Schulunterricht<sup>11</sup> verstanden, wo spielerische Lernsituationen und Erziehungsaufgaben fließend ineinander übergehen. Dies stellt Ähnlichkeiten und Überschneidungen zum unterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Angebot dar. Die damit verbundene pädagogische Arbeit von Lehrkräften und Fachpersonen Tagesstrukturen impliziert die Förderung des Wohlbefindens von Kindern und steht im Fokus des Projekts.

### 1.3 Fragestellung

Die bisherigen Ausführungen führen dazu, Antworten auf sechs Forschungsfragen zu finden, welche sich in folgende zwei Fragenkomplexe zum Wohlbefinden von Kindern und zur pädagogischen Arbeit einteilen lassen:

#### **Wohlbefinden von Kindern**

1. Welches theoretische Konzept eignet sich dafür, das Wohlbefinden von Kindern auf Kindergartenstufe festzulegen?
2. Welche Dimensionen des Wohlbefindens von Kindern lassen sich formulieren?
3. Wie deuten Kinder, Lehrkräfte, Fachpersonen Tagesstrukturen und Eltern im Kindergarten mit Tagesstrukturen die Förderung des Wohlbefindens von Kindern?

#### **Pädagogische Arbeit**

4. Wie wird der pädagogische Auftrag von Lehrkräften und Fachpersonen Tagesstrukturen auf Kindergartenstufe in Schuldokumenten des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt formuliert?
5. Wie gestaltet sich die pädagogische Arbeit im Kindergartenalltag aus der Sicht der Kinder, Lehrkräfte, Fachpersonen Tagesstrukturen und Eltern?
6. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede der pädagogischen Arbeit der Lehrkräfte und Fachpersonen Tagesstrukturen sind festzustellen?

<sup>9</sup> Ben-Aryē, Casas et al. (Hg.) 2014; Bauer 2014; Kappler et al. 2016; Chiapparini et al. 2016a.

<sup>10</sup> Andresen 2014; Chiapparini et al. 2016b.

<sup>11</sup> Einsiedler 2014.

## 1.4 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Um Antworten auf die vorgestellten sechs Forschungsfragen zu gewinnen, gliedert sich der Forschungsprozess in drei Teiluntersuchungen: zwei Literaturarbeiten (Kap. 2 und 3) und eine empirische Arbeit (Kap. 4), die auf folgenden Konzepten und methodischen Zugängen gründen:

### 1.4.1 Zwei Literaturarbeiten

Die erste Literaturarbeit (vgl. Kap. 2) gibt einen Einblick in den Literatur- und Forschungsstand des Konzepts „Wohlbefinden von Kindern“ im deutschsprachigen Raum mit Bezügen zum angelsächsischen. Die daraus gewonnenen theoriegeleiteten Dimensionen und Reflexionen dienen als Orientierung für die empirische Untersuchung.

Die zweite Literaturarbeit besteht in der Analyse von Erziehungs- und Bildungsaufträgen, Lehrplänen, Stellenbeschreibungen und anderen relevanten Dokumenten des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt. Damit lässt sich der öffentliche und pädagogische Auftrag sowohl der Lehrkräfte als auch der Fachkräfte Tagesstrukturen nachzeichnen.

Das vorliegende Forschungsprojekt legt den Fokus auf die pädagogische Arbeit und das Wohlbefinden von Kindern und berührt den ebenfalls bedeutsamen Fachdiskurs zur Professionalisierung, Kooperation und Qualitätssicherung, was allerdings in einer Folgeuntersuchung fundiert anzugehen ist.

### 1.4.2 Eine empirische Untersuchung

Die empirische Studie basiert auf einem qualitativen Forschungszugang und untersucht die subjektive Perspektive der Kinder, Lehrkräfte, Fachpersonen Tagesstrukturen und der Eltern bezüglich der Förderung des Wohlbefindens von Kindern und die pädagogische Arbeit im Kindergarten mit Tagesstrukturen. Es geht darum, wie Menschen einen Ausschnitt ihres Alltags erklären. Dadurch können subjektive Theorien rekonstruiert werden,<sup>12</sup> wozu die vorliegende Studie erste Anhaltspunkte bietet.

Diese Forschung basiert zudem auf einem partizipativen Zugang, der vom Erfahrungswissen der Betroffenen und Erziehungsbeauftragten ausgeht und dieses ernst nimmt.<sup>13</sup>

Diese vielfältigen Sichtweisen auf das Wohlbefinden von Kindern und die pädagogische Arbeit der Fachpersonen sind deshalb so zentral, weil sie facettenreiche Deutungen und Wahrnehmungen möglichst vieler Beteiligter im Kindergarten mit Tagesstrukturen ermöglichen. Hierbei geht es erstens darum, geteilte und unterschiedliche Deutungen der pädagogischen Arbeit und des Wohlbefindens von Kindern zu sammeln. In einem zweiten Schritt sollen Bezüge zur Fachdebatte gezogen und vorgestellt werden.

#### **Datenerhebung**

Die gewählte Erhebungsmethode des problemzentrierten Interviews<sup>14</sup> ermöglicht es, sowohl narrative Passagen zu initiieren als auch nach spezifischen Themen zu fragen. Damit kann den befragten Personen in ihren vielschichtigen Arbeits- und Lebensfeldern Rechnung getragen werden. Gleichzeitig ist es möglich, Fragen bezüglich des Wohlbefindens von Kindern und der pädagogischen Arbeit zu stellen, falls diese von den Interviewteilnehmenden nicht schon explizit oder implizit thematisiert werden. Dies bildet die Ausgangslage, um neue Erkenntnisse zu gewinnen sowie theoriegeleitete Dimensionen zu bestätigen, abzulehnen oder zu ergänzen.

Die Interviews mit den Kindern werden in Zweiergruppen durchgeführt. Sie starten in einer Ge-

<sup>12</sup> Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009.

<sup>13</sup> vgl. hierzu „Kindheitsforschung“ z.B. Bühler-Niederberger 2011 und „User Involvement“ z.B. Chiapparini 2016.

<sup>14</sup> Witzel & Reiter 2012.

sprachssituation und werden in einer freien Spielsequenz weitergeführt.<sup>15</sup>

Der Interviewverlauf beginnt mit der Erhebung der soziodemographischen Angaben. Dann folgt die Erzählaufforderung, welche je nach Gegenüber in Sprache und Formulierung unterschiedliche Anpassungen erfährt, z.B. für Lehrkräfte artikuliert sich dieser wie folgt: „Mich interessiert aus Ihrem Arbeitsalltag in diesem Kindergarten zu erfahren. Bitte erzählen Sie mir, wie der heutige Tag begann und dann weiterging.“ Folgende Themen stehen im Zentrum des Interviews: Tagesablauf und Tätigkeiten im Kindergarten, Perspektivenwechsel bezüglich Tätigkeiten (z.B. Welche Aktivitäten mögen die Kinder am meisten?), Fördermomente, Verantwortlichkeiten, Chancen, Herausforderungen, Erwartungen und Wünsche im Rahmen des Kindergarten- und Tagesstrukturenalltags.

### **Auswahl der Teilnehmenden für die Interviews**

Bei der Auswahl der Interviewteilnehmenden wurde der Fokus auf das zweite Kindergartenjahr gelegt, weil die Kinder und Eltern seit mindestens einem Jahr den Kindergartenbetrieb mit Tagesstrukturen kennen und die Kinder vom Entwicklungsstand her eher gesprächig gegenüber fremden Personen sind. Zudem wurde ein Kindergarten gesucht, dessen Tagesstrukturen stark genutzt werden, denn Studien belegen, dass Ganztagesbildung eine positive Wirkung auf die allgemeine Entwicklung der Kinder haben, wenn diese die Tagesstrukturen intensiv nutzen.<sup>16</sup> Ein weiteres Auswahlkriterium des Kindergartens war die sozio-ökonomische Struktur des Quartiers. Diesbezüglich wurde eine durchmischte Quartierstruktur gewählt, um einseitige Aussagen aufgrund von Extrempositionen zu vermeiden. Zudem wurde auf Kontrastierungsmerkmale der Teilnehmenden geachtet, die aus Gründen des Datenschutzes nicht angegeben werden. Insgesamt wurden acht Interviews mit insgesamt 10 Teilnehmenden geführt (vgl. Tab. 1).

**Tabelle 1: Überblick der Interviews mit Kindern, Lehrkräften, Fachpersonen Tagesstrukturen und Erziehungsbeauftragten.**

2. Kindergartenjahr	Kinder	Lehrkräfte	Fachpersonen Tagesstrukturen	Erziehungsbeauftragte
	2 Gruppendiskussionen mit je zwei Kindern	2 Einzelinterviews	2 Einzelinterviews	2 Einzelinterviews je eine Mutter

Quelle: Eigene Darstellung.

### **Feldzugang und Durchführung**

Das Erziehungsdepartement stellte uns in Absprache mit der jeweiligen Schulleitung und Leitung Tagesstruktur einen Kindergarten zur Verfügung, der die weiter oben erwähnten Kriterien (hohe Nutzung der Tagesstrukturen und sozio-ökonomisch durchmischtes Einzugsgebiet) erfüllt.

Vor der Durchführung der Studie wurden Schul- und Tagesstrukturleitungen in der Stadt Basel über die Studie informiert. Zusätzlich erhielten alle Teilnehmenden weitere schriftliche und mündliche Details zur Studie und gingen mit den Forscherinnen eine schriftliche Interviewvereinbarung ein. In dieser sicherten einerseits die Forscherinnen die Einhaltung der Datenschutzvorschriften und der strikten Anonymität bei Publikationen zu; andererseits bestätigten die Teilnehmenden, dass die Forscherinnen sie ausführlich über die Ziele der Studie informiert hatten und dass sie freiwillig an dieser teilnahmen. Ebenso gaben die Eltern der teilnehmenden Kinder im Vorfeld eine schriftliche Einwilligungserklärung für deren Teilnahme. Schliesslich erhielten alle Teilnehmenden für ihren Einsatz als Dank ein Geschenk.

Die Interviews fanden in der Zeitspanne von Ende Oktober bis Mitte November 2016 statt, je nach Wunsch in einem geschlossenen Raum der Tagesstruktur oder in einem Café. Die Interviews dauer-

<sup>15</sup> Vogl 2015.

<sup>16</sup> bspw. Fischer et al. 2012.



ten zwischen 25 und 80 Minuten und wurden mehrheitlich auf Schweizerdeutsch und in einer Fremdsprache geführt.

### **Datenaufbereitung und -auswertung**

Die Forscherinnen nahmen alle Interviews mit Einverständnis der Befragten digital auf und transkribierten sie vollständig auf Schriftdeutsch und einer Fremdsprache.

Die Daten werden gemäss der Grounded Theory<sup>17</sup> analysiert: Zuerst wird jedes Interview offen kodiert, indem durch Vergleiche von Aussagen Gemeinsamkeiten entdeckt und Deutungskonzepte gebildet werden. In einem zweiten Schritt findet die axiale Kodierung mit Blick auf die Themen Wohlbefinden von Kindern und pädagogische Arbeit statt. Hierbei geht es darum, die bereits gewonnenen Deutungsmuster zu vergleichen und Zusammenhänge zu entdecken oder Spannungsfelder zu artikulieren. Die Befunde aus den ersten zwei Analyseschritten ergeben bereits erste wichtige Hinweise für die Beantwortung der Forschungsfragen.

Für den dritten Schritt – die selektive Kodierung – wären noch weitere kontrastierende Fälle nötig gewesen, um einen Sättigungsgrad der Deutungsmuster zu erzielen, was im Rahmen dieser Studie nicht möglich war und daher in einer Folgeuntersuchung vorzunehmen ist.

## **2 Wohlbefinden von Kindern**

In diesem Kapitel wird ein Einblick in die zentralen Befunde aus der Literaturrecherche zum Wohlbefinden von Kindern gegeben.

Die folgenden Ausführungen basieren auf dem Verständnis von Wohlbefinden, welches sich auf das Wohlergehen und auf das Kindeswohl bezieht und „für ein umfassendes Verständnis der Beschaffenheit der Lebenssituation, des Wohlstands und der Teilhabe eines Kindes an der Gesellschaft steht“<sup>18</sup>.

Die Forschungsliteratur lässt sich im Spannungsfeld zwischen einerseits einem universellen, messbaren und objektiven Verständnis des Wohlbefindens von Kindern und andererseits einem Verständnis situieren, welches die Akteursperspektive und das subjektive Wohlbefinden von Kindern einschliesst.

In diesem Sinne gehen Internationale Studien wie die OECD Kinderstudie „Doing better for children“<sup>19</sup> oder der UNICEF-Bericht „Child Poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries“<sup>20</sup> von einem objektiven Verständnis des Wohlbefindens von Kindern aus, welches über soziale Rahmenbedingungen wie die Familie, Schule oder Gesundheit erschlossen wird. Allerdings besteht keine Einigkeit, welche objektiven Dimensionen das Wohlbefinden von Kindern am besten abbilden. Daraus resultiert ein mehrdimensionaler und heterogener Begriff, der von politischen Interessen der einzelnen Länder und einer Erwachsenenperspektive geprägt ist.<sup>21</sup>

Demgegenüber definieren die australischen Forschenden Fattore, Mason und Watson<sup>22</sup> das Wohlbefinden von Kindern ausgehend von den Befunden aus der von ihnen durchgeführten qualitativen Kinderstudie mit folgenden drei Dimensionen:

- Selbstwertgefühl (self)
- Kontrolle über das eigene Leben und Selbstwirksamkeit der eigenen Handlungen (agency)

<sup>17</sup> Strauss & Corbin 1996.

<sup>18</sup> Andresen, Fegter & Hurrelmann 2013, S. 28.

<sup>19</sup> OECD 2009.

<sup>20</sup> Adamson 2007.

<sup>21</sup> vgl. bspw. Andresen, Fegter & Hurrelmann 2013, S. 29; Bertram 2016, S. 4.

<sup>22</sup> Fattore, Mason & Watson 2012.

- Gefühl des Aufgehobenseins in den Beziehungen zu den Eltern und anderen Erwachsenen bei gleichzeitigem Spielraum für Verwirklichung der eigenen Handlungswünsche (security)

Dieser Zugang zum Wohlbefinden von Kindern unterstreicht ihre Akteursperspektive und wie sie selbst Wohlbefinden definieren. Zudem ist in der dritten Dimension der Zusammenhang zwischen Kindeswohl und Kindeswillen angedeutet (vgl. Kap. 2.3).

Die folgenden Unterkapitel geben einen Einblick in das skizzierte Spannungsfeld. Die ersten zwei Unterkapitel sind nach den altersabhängigen Aspekten des Wohlbefindens unterteilt. Zuerst werden zentrale Befunde ab der Einschulungsstufe (Kap. 2.1) vorgestellt und dann Befunde aus der Kleinkindphase (Kap. 2.2). Spezifische Studien mit Kindergartenkindern liegen bislang nicht vor. Allerdings lassen sich aus den vorgestellten Befunden nützliche Hinweise für die empirische Untersuchung auf der Kindergartenstufe gewinnen. Ein weiteres Unterkapitel ist der altersunabhängigen Gegenüberstellung des Kindeswohls und des Kindeswillens gewidmet und wie eine solche aufgelöst werden kann (Kap. 2.3). Schliesslich werden zusammenfassend Anhaltspunkte für die empirische Untersuchung festgehalten (Kap. 2.4).

## 2.1 Wohlbefinden von Kindern ab der Einschulungsstufe

Die drei Children's World Studien<sup>23</sup> zählen gegenwärtig zu den wichtigsten Beispielen für die weltweite Messungen des Wohlbefindens von 8- bis 11-jährigen Kindern. Diese Studien zeichnen sich im Vergleich zu anderen internationalen Längsschnittstudien dadurch aus, dass von Beginn an das subjektive Wohlbefinden neben den objektiven universellen Dimensionen mitberücksichtigt und weiterentwickelt wurde.

So wird in der dritten Children's World Studie<sup>24</sup> das Wohlbefinden von Kindern in 17 Länder mit folgenden allgemeinen Dimensionen gemessen:

- the home and the people they live with
- money and things they have
- relationships with friends and other people
- the area where they live
- school
- health
- time management and leisure time
- self

Diese Dimensionen werden in den jeweiligen Ländern noch weiter ausdifferenziert. Für die Teilstudie in Deutschland (Dritte World Vision Studie Deutschland) resultieren folgende Dimensionen; zusätzlich sind die Messweisen aufgeführt:<sup>25</sup>

1. **Fürsorge durch die Elternteile/Eltern:** gemessen an der Zeit, welche die Eltern für die Kinder da sind
2. **Freiheiten im Alltag:** gemessen daran, wie zufrieden Kinder mit den durch die Eltern gewährten Freiheiten sind
3. **Anerkennung und Mitbestimmung:** gemessen daran, wer nach ihrer Erfahrung ihre Meinung respektiert und wie sie in Alltagsentscheidungen einbezogen werden.

<sup>23</sup> Children's World Studien 2016.

<sup>24</sup> ebd.

<sup>25</sup> Andresen, Fegter & Hurrelmann 2013, S. 32.

4. **Generelle Zufriedenheit mit den Institutionen:** gemessen an der Zufriedenheit in der Schule und im Hort
5. **Freizeit:** gemessen an der Zufriedenheit mit den Freizeitmöglichkeiten
6. **Freundschaften zu anderen Kindern:** gemessen an der Zufriedenheit mit dem Freundeskreis
7. **Subjektives Wohlbefinden:** gemessen an der generellen Lebenszufriedenheit

Bezieht man sich konkret auf das Umfeld Schule und deren pädagogischen Auftrag, so lassen sich ähnliche und weitere Dimensionen nennen. Kray und Schaefer<sup>26</sup> beziehen diese auf das Lebensalter von 7 bis 15 Jahren, wobei sie darauf hinweisen, dass diese teilweise bereits auf Kindergartenstufe von wachsender Bedeutung sein können:

- realistisches Selbstkonzept aufbauen
- einen positiven Selbstwert entwickeln
- hohe Leistungsmotivation entwickeln

Bezüglich des subjektiven Wohlbefindens von Kindern spielt die **inter-individuelle** und die **intra-individuelle Förderung** eine wichtige Rolle,<sup>27</sup> denn in der Schule und im Unterricht treten verschiedene Dimensionen der Heterogenität auf, die in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen sind:

- **Inter-individuelle Differenzen**<sup>28</sup> zeichnen sich in Unterschieden im Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler im Vergleich untereinander ab. Die Differenzen präsentieren sich, sobald die Quantität und Komplexität der Anforderungen steigt. Ebenso spielen unterschiedliche Interessen, Lernwege und Zugangsweisen der Schülerinnen und Schüler zu einem Thema oder einer Aufgabenstellung eine wichtige Rolle.
- Die **intra-individuellen Unterschiede**<sup>29</sup> zeigen sich in den unterschiedlichen Wissensstärken einer Schülerin und eines Schülers selbst: „So hat ein Schüler z. B. hervorragende Grammatikkenntnisse, aber große Lücken im Wortschatz“<sup>30</sup>.

Ergänzend dazu benennt Andresen<sup>31</sup> zwei Dimensionen des Wohlbefindens von Kindern (child well-being (CWB): **Education** und **Learning**. Die Autorin betont, dass derzeit alle Wissenschaftler, die sich mit dieser Thematik befassen, Bildung in Form von „**school performance**“ **(1)** verstehen (ebd. S. 261). Sie unterstreicht aber, dass es nicht sinnvoll wäre, nur die schulische Bildung anzuschauen, sondern dass auch die **Bildung in Form von Erziehung (2)** wichtig sei (Education im englischen bedeutet eben beides: Bildung und Erziehung).<sup>32</sup> CWB bezieht sich eher auf „**subjective well-being and reports on subjective satisfaction**“<sup>33</sup>. Bisher existiert aber weder für „education“ noch für CWB eine valide Definition.<sup>34</sup>

Das **Konzept des Lernens (3)** ist laut Andresen eine weitere Dimension des CWB.<sup>35</sup> Die Möglichkeit zu lernen ist eine **a) fundamentale menschliche Fähigkeit**.<sup>36</sup> Aber auch im Bereich des Ler-

<sup>26</sup> Kray und Schaefer 2012.

<sup>27</sup> Andresen & Hurrelmann, 2010; Kray & Schaefer, 2012.

<sup>28</sup> Scholz 2016.

<sup>29</sup> ebd.

<sup>30</sup> ebd., S. 9f.

<sup>31</sup> Andresen 2014.

<sup>32</sup> ebd., S. 261.

<sup>33</sup> ebd., S. 261.

<sup>34</sup> ebd., S. 261.

<sup>35</sup> ebd., S. 270.

<sup>36</sup> ebd., S. 271.

nens wirkt die nature-nurture-Debatte hinein, denn je nach **b) umweltlichen Gegebenheiten** lernen Menschen auf unterschiedliche Weise.<sup>37</sup> Ein Kind kann mit den bestmöglichen Fähigkeiten geboren werden, wenn es aber **keine „love affair with the world“**<sup>38</sup> aufbaut, wird es ihm niemals möglich sein, diese Fähigkeit voll zu entwickeln. Lernen als eine Dimension von CWB wird hier bezogen auf die frühe Kindheit („early childhood“) verstanden,<sup>39</sup> worauf im Kapitel 2.2 genauer eingegangen wird.

Während auf Kindergartenstufe Mitschülerinnen und -schüler wahrgenommen werden und erste Freundschaften entstehen, wird die Dimension „**Freunde oder peers**“ ab der Einschulung für das Wohlbefinden von Kindern immer wichtiger.<sup>40</sup> Bereits Brazelton und Greenspan<sup>41</sup> stellten fest, dass der kindliche Horizont ab dem 7. Lebensjahr erweitert wird. Demnach besteht die kindliche Welt mit zunehmendem Alter nur noch aus anderen Kindern.<sup>42</sup> Die familienorientierte Entwicklungsphase wird langsam hinter sich gelassen und die Kinder orientieren sich immer mehr an Gleichaltrigen. Sie nehmen sich nun mehr über ihre Beziehungen zu Gleichaltrigen wahr und ihr Selbstbild wird durch Ordnungen (sportliche Fähigkeiten, Beliebtheit, Kleidung, Aussehen und Intelligenz) auf dem Spielplatz definiert.<sup>43</sup> Zudem haben Freundschaften wiederum einen grossen Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden von Kindern und das Selbstwertgefühl.<sup>44</sup>

## 2.2 Wohlbefinden von Kindern während der Kleinkindphase

Die heute allgemein verbreitete Auffassung, wonach die ersten Kinderjahre die wichtigsten für deren intellektuelle, emotionale und moralische Entwicklung seien, teilen folgende Autoren:

Andresen<sup>45</sup> fokussiert insbesondere die Kleinkindphase, wenn sie von der zweiten Dimension des Wohlbefindens von Kindern spricht – das Lernen, wie bereits im Kapitel 2.1 erwähnt wurde. Kleinkindern muss gemäss Andresen die Möglichkeit zu **Nachahmung, Empathie und Mitgefühl** gegeben werden. Sie müssen in **sozialen Kontakt** treten, **Interaktionen vollführen und verstehen**, damit sie **agieren und reagieren** können. Nur so verstehen sie immer komplexere Situationen und beginnen zu lernen.<sup>46</sup> „However, an infant will still learn even when these opportunities are not given, and this is where this links up with CWB. Experiencing that there is no response to the infant’s behaviour (...) also creates learning. However, it can be assumed that this learning process will (...) tend to block a child’s development. Therefore, this phenomenon can be used as a basis for naming CWB indicators“<sup>47</sup>.

Die beiden bereits erwähnten Kinderärzte bzw. Kinderpsychiater Brazelton und Greenspan<sup>48</sup> formulieren sieben allgemeine und normative Grundbedürfnisse von Kleinkindern, die nicht nur schul- oder familienspezifisch sind. Sie lassen sich als universelle und affirmative Dimensionen des Wohlbefindens von Kindern für Kleinkinder wie folgt zusammenfassen:

- **Beständige liebevolle Beziehung:** Die Autoren verweisen auf Säuglings- und Kleinkinderstudien, die zeigen, dass „liebevolle Fürsorge für die körperliche emotionale soziale und intel-

<sup>37</sup> Andresen 2014, S. 271.

<sup>38</sup> ebd., S. 271.

<sup>39</sup> ebd., S. 272.

<sup>40</sup> Köhler et al. 2016; Krüger 2008; Brazelton & Greenspan, 2008, S. 212ff.

<sup>41</sup> Brazelton & Greenspan 2008.

<sup>42</sup> ebd.

<sup>43</sup> ebd.

<sup>44</sup> Kray & Schaefer, 2012, S. 228ff.

<sup>45</sup> Andresen 2014.

<sup>46</sup> ebd., S. 273.

<sup>47</sup> ebd., S. 273.

<sup>48</sup> Brazelton und Greenspan 2008.

lektuelle Gesundheit der Kinder<sup>49</sup> eine wichtige Rolle spielt. Ebenso seien Kinder im **Kindergarten- und Vorschulalter** auf liebevolle, fürsorgliche Beziehungen zu ihren Eltern angewiesen.

- **Körperliche Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation:** Diese sind selbsterklärende Dimensionen.
- **Erfahrungen, die auf individuelle Unterschiede zugeschnitten sind:** Gemäss den Autoren besitzen Menschen ein Widerstreben, die individuellen Besonderheiten der Kinder anzuerkennen.<sup>50</sup> Kinder werden gesellschaftlichen Erwartungen wie Aggressionen zügeln, sich freundlich und einfühlend verhalten aber am ehesten gerecht, wenn man sich klar macht, dass Sozialisationsprozesse zweigleisig verlaufen: „Je besser es uns gelingt, unseren Kindern Erfahrungen zu vermitteln, die ihren spezifischen Eigenschaften entgegenkommen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie zu körperlich, intellektuell und emotional gesunden Menschen heranwachsen und in der Lage sind, den Vorstellungen ihrer Familie und Gesellschaft zu entsprechen“<sup>51</sup>.
- **Entwicklungsgerechte Erfahrungen:** Kinder sollen – so die Autoren – im Laufe der Jahre Entwicklungsstufen bewältigen.<sup>52</sup> In einer Stufe lernen sie z.B. einfühlende Beziehungen zu knüpfen, in der anderen, soziale Hinweise zu entziffern und in wieder einer anderen kreatives und logisches Denken.<sup>53</sup> Auf jeder Stufe sind bestimmte Erfahrungen notwendig. Während ein Kind mit den Herausforderungen der neuen Entwicklungsstufe kämpft, benötigt es noch immer die Interaktionsformen der vorherigen Stufen. Diese alten Formen werden kontinuierlich um neue ergänzt, so dass ein Kind über eine Vielfalt grundlegender Erfahrungen verfügt, die es für seine Weiterentwicklung braucht.<sup>54</sup> Kinder verfahren hierbei in unterschiedlichem Tempo. Einige brauchen mehr Übung, um sich auf vertrauensvolle Beziehungen einzulassen und andere mehr Zeit, um sich phantasievollem Spiel zu überlassen.<sup>55</sup>
- **Grenzen und Strukturen:** Die Autoren betonen, dass Grenzen und Strukturen auf Zuwendung und Fürsorge aufbauen sollen. „Mit dem Wunsch des Kindes, den Menschen, die es liebt, Freude zu bereiten, ist die Aufgabe, ihm die Internalisierung von Grenzen zu ermöglichen, bereits zu 90% gelöst“<sup>56</sup>. Lernt das Kind zu Hause Grenzen zu akzeptieren, könne es das Gelernte auf andere Settings wie Schule und Freundeskreis übertragen.<sup>57</sup>
- **Stabile unterstützende Gemeinschaften und kulturelle Kontinuität:** „Der Erfolg sämtlicher Bemühungen, die Lebenssituation von Kindern zu verbessern, hängt von der Stabilität der Familien, der Gemeinden und der kulturellen Netzwerke ab, innerhalb deren Kinder heranwachsen“<sup>58</sup>. Respektiert man kulturell spezifische Verhaltensmuster, ermöglicht dies die Anpassung an komplexe Gesellschaften, die Interaktion mit kulturellen Gruppen und damit die Erfüllung der in der Schule und im Beruf gestellten Anforderungen.<sup>59</sup>

<sup>49</sup> Brazelton und Greenspan 2008, S. 31.

<sup>50</sup> ebd., S. 147.

<sup>51</sup> ebd., S. 148.

<sup>52</sup> ebd., S. 203.

<sup>53</sup> ebd.

<sup>54</sup> ebd., S. 203.

<sup>55</sup> ebd., S. 204.

<sup>56</sup> ebd., S. 248.

<sup>57</sup> ebd.

<sup>58</sup> ebd., S. 269.

<sup>59</sup> ebd.

- **Gesicherte Zukunft:** Wohlhabende Nationen haben Verantwortung gegenüber den Kindern in Krisengebieten oder unterentwickelten Regionen: „Kindswohl sollte auf Platz 1 der Weltpolitik stehen“<sup>60</sup>.

## 2.3 Kindeswohl und Kindeswille

In den letzten Jahren ist ein Paradigmawechsel im Themenfeld des Wohlbefindens von Kindern im Gang,<sup>61</sup> indem die Akteursperspektive des Kindes, wie bereits erwähnt wurde, ins Zentrum rückt. Das Kind wird nicht mehr aus einer Objekt- oder Defizitperspektive verstanden, wie dies gemäss dem Autor beispielsweise in der Sozialisationsforschung der Fall ist. Ebenso werden Kinder nicht nur als Empfänger oder als indirekte Betroffene infolge elterlicher Benachteiligung wahrgenommen, sondern als eine aktiv handelnde und mitwirkende sowie mitbestimmende Person mit einer eigenen Lebensgestaltung und Entwicklung.<sup>62</sup> Damit eröffnen sich Anknüpfungsmöglichkeiten zu resilienztheoretischen Ansätzen.<sup>63</sup>

Um den Kindern diese aktive Rolle zuzusichern, stellt sich die Frage, welche eigenen Vorstellungen von Kindheit Erwachsene in die Perspektive des Wohlbefindens von Kindern hineinbringen.<sup>64</sup> Deshalb fordert Esser, einen reflexiven Blick auf das Wohlbefinden von Kindern einzunehmen, indem soziale und kulturelle Aspekte der konkreten Orte mitzudenken sind, in denen Kinder leben.

In diesem Sinn heben Oelkers und Schördter<sup>65</sup> einen Vorschlag von Dettenborn<sup>66</sup> hervor. Der Autor unterscheidet im Rahmen von Kinderschutzdebatten zwischen Wohlbefinden von Kindern und Kinderwille. Dabei sei zwischen zwei Exprepositionen zu differenzieren:

- (1) „**Kinderwohl kann nicht gegen den Willen des Kindes gewährleistet werden.**“
- (2) „**Den Kinderwillen um jeden Preis umzusetzen, kann dem Kinderwohl schaden.**“<sup>67</sup>

Diese Spannung zwischen Kindeswohl und Kindeswille löst der Autor<sup>68</sup> letztlich nicht auf<sup>69</sup>, sondern schliesst den Aspekt des Kindeswillens in folgenden zehn psychologischen und rechtlichen Dimensionen<sup>70</sup> ein, explizit in der Dimension Selbstwirksamkeit und Selbstverwirklichung:

- Körperliche Zufriedenheit durch Nahrung, Pflege und Versorgung
- Sicherheit
- Emotionale Zuwendung in stabilen sozialen Beziehungen (im Kern: Sichere Bindungen)
- Umwelterkundungen
- Zugehörigkeit
- Anerkennung
- Orientierung
- **Selbstbestimmung**

<sup>60</sup> Brazelton und Greenspan 2008, S. 295.

<sup>61</sup> z.B. Bertram 2016.

<sup>62</sup> ebd., S. 270.

<sup>63</sup> vgl. z.B. Zander 2011.

<sup>64</sup> Esser 2014.

<sup>65</sup> Oelkers und Schördter 2010.

<sup>66</sup> Dettenborn 2014.

<sup>67</sup> ebd., S. 81.

<sup>68</sup> Dettenborn 2014.

<sup>69</sup> Dettenborn weist auf die Entscheidungsfindung „zwischen Unsicherheiten“ (2014, S. 83) hin, wobei der Schutz des Kindes grundsätzlich als Orientierung dienen soll.

<sup>70</sup> Dettenborn 2014, S. 53-54.

- **Selbstverwirklichung**
- Wissen und Bildung

Ebenfalls aus einer partizipatorischen Sichtweise des Kindes im Rahmen von Konzepten des Wohlbefindens von Kindern stellen Oelkers und Schrödter<sup>71</sup> ein objektives universales Verständnis von Wohlbefinden von Kindern infrage. Denn einem objektiven Begriff des Wohlbefindens von Kindern liegt die Annahme zugrunde, dass sich – wie auch immer zu bestimmende – Dimensionen für das Wohlbefinden von Kindern angeben lassen, die universale Geltung beanspruchen können. Die Dimensionen seien operationalisierbar und messbar, woraus ein „richtiges“ und „falsches“ Wohlbefinden von Kindern resultiert.

Demgegenüber schlagen Oelkers und Schrödter<sup>72</sup> einen subjektiven Begriff des Wohlbefindens von Kindern vor, der sich durch **Absprachen und Aushandlungen der Beteiligten** definiert und daher als „pragmatisch sinnvolles Konstrukt“<sup>73</sup> zu verstehen ist. Diese (inter-)subjektive Bestimmung des Wohlbefindens von Kindern kann dann nur noch pragmatischen Angemessenheitskriterien genügen.

Mit anderen Worten: Die Bestimmung des (inter-)subjektiven Wohlbefindens von Kindern gilt als nicht irrtumsfähig. Denn im subjektiven Wohlbefinden von Kindern ist ein „Irrtum“ darüber, was als Wohlbefinden von Kindern gelten soll, deshalb nicht möglich, weil es keinen Massstab gibt, anhand dessen dies bemessen werden könnte und woraus ein „richtige“ und „falsche“ Bestimmung des Wohlbefindens von Kindern hervorgeht.

## 2.4 Schlussfolgerungen

Die teilweise universellen Dimensionen des Wohlbefindens von Kindern, welche mehrdimensional, sinnvoll nachvollziehbar, altersstufenorientiert, überschaubar und aufzählbar sind, weisen Überschneidungen bei einzelnen Dimensionen auf, welche die Akteursperspektive des Kindes fokussieren und von deren konstruktivistischem Verständnis ausgehen. Diese Überschneidungen sind in der Tabelle 2 stichwortartig zusammengefasst. Zudem sind die Dimensionen wie (inter)subjektive Sichtweise bzw. der Kindeswille und Aushandlungs- sowie Abspracheprozesse unter den Beteiligten mitzub berücksichtigen.

Diese Übersicht dient als Orientierungsfolie für die empirische Untersuchung, welche einen offenen Zugang ins Forschungsfeld ermöglicht sowie gleichzeitig theoriegeleitete Dimensionen bereithält (vgl. Kap. 1.4.2).

<sup>71</sup> Oelkers und Schrödter 2010.

<sup>72</sup> ebd.

<sup>73</sup> ebd., S. 147.

Tabelle 2: Überblick über theoriegeleitete Dimensionen des Wohlbefindens von Kindern und über weitere zu berücksichtigende Aspekte.

<p><b>Autor_innen</b> (Seitenzahl im Forschungsbericht)</p> <p><b>Übergreifende Themen</b> (eigener Vorschlag)</p>	<p><b>Allg. Dimensionen:</b> UNICEF (Adamson 2007) → S. 9</p>	<p><b>Andresen (2014)</b> → S. 11-12</p>	<p><b>Kray &amp; Schaefer, 2012; Andresen &amp; Hurrelmann, 2010; Brazelton &amp; Greenspan, 2002</b> → S. 11-13</p>	<p><b>Dettenborn 2004, 54</b> → S. 14-15</p>	<p><b>Fattore, Mason &amp; Watson 2012</b> → S. 9-10</p>	<p><b>3. World Vision Kinderstudie Deutschland</b> (Andresen, Fegter &amp; Hurrelmann 2013) → S. 10-11</p>	<p><b>Weitere zu berücksichtigende Aspekte</b> (vgl. Kap. 2.3) → S. 9, 14-15</p>
<p>Thema: <b>Bildung/Erziehung</b></p>	<p>Bildung</p>	<p>Education (Bildung und Erziehung)</p>	<p>Leistungsmotivation</p>	<p>Wissen und Bildung</p>			<p><b>eigenen Vorstellungen von Kindheit</b> Erwachsene in die Perspektive des Wohlbefindens von Kindern hineinbringen</p>
<p>Thema: <b>Subjektive Perspektive/Akteur</b></p>		<p>Learning: Nachahmung, Empathie, Mitgefühl, sozialer Kontakt, Interaktionen vollführen und verstehen, agieren und reagieren</p>	<p>intra-individuelle Förderung inter-individuelle Förderung Selbstkonzept</p>	<p>Umwelterkundungen</p>	<p>Kontrolle über das eigene Leben und die Selbstwirksamkeit</p>	<p>Freiheiten im Alltag</p>	<p><b>Kindeswohl und Kindeswille:</b> Absprachen und Aushandlungen der Beteiligten</p>
<p>Thema: <b>Soziale Beziehungen</b></p>	<p>Subjektives Wohlbefinden  Zuhause und Umwelt  Beziehungen zu Gleichaltrigen und Familie</p>		<p>Selbstwert Verbindung zu Bezugsperson Bedeutung Gleichaltrigengruppe</p>	<p>Selbstbestimmung  Anerkennung Selbstverwirklichung</p>	<p>Anerkennung und Mitbestimmung  Zufriedenheit mit Freizeit Subjektives Wohlbefinden</p>		<p><b>Akteursperspektive</b></p>
<p>Thema: <b>Fürsorge/Orientierung durch Erwachsene</b></p>	<p>Sicherheit  Verhalten und Risiken</p>	<p>Sicherheit</p>	<p>Sicherheit</p>	<p>Sicherheit</p>	<p>Gefühl des Aufgehoben-Seins und gleichzeitige Verwirklichung der eigenen Handlungswünsche</p>	<p>Fürsorge durch die Elternteile/Eltern</p>	
<p>Thema: <b>Materielles/Gesundheit</b></p>	<p>Materielles Wohlbefinden, Gesundheit</p>		<p>Körperliche Zufriedenheit durch Nahrung, Pflege und Versorgung</p>	<p>Körperliche Zufriedenheit durch Nahrung, Pflege und Versorgung</p>			

Quelle: Eigene Darstellung.



### 3 Pädagogischer Auftrag von Lehrkräften und Fachpersonen Tagesstrukturen

Der pädagogische Auftrag zur Förderung des Wohlbefindens von Kindern wird im Folgenden basierend auf dem aktuellen Bildungs- und Erziehungsauftrag und den Stellenprofilen für Lehrkräfte und Fachpersonen Tagesstrukturen auf Primarstufe (inkl. Kindergarten)<sup>74</sup> im Kanton Basel-Stadt herausgearbeitet.<sup>75</sup> Der Fokus liegt auf den pädagogischen Aufgaben, welche sowohl Lehrkräfte als auch Fachpersonen Tagesstrukturen auf Kindergartenstufe zu erfüllen haben.

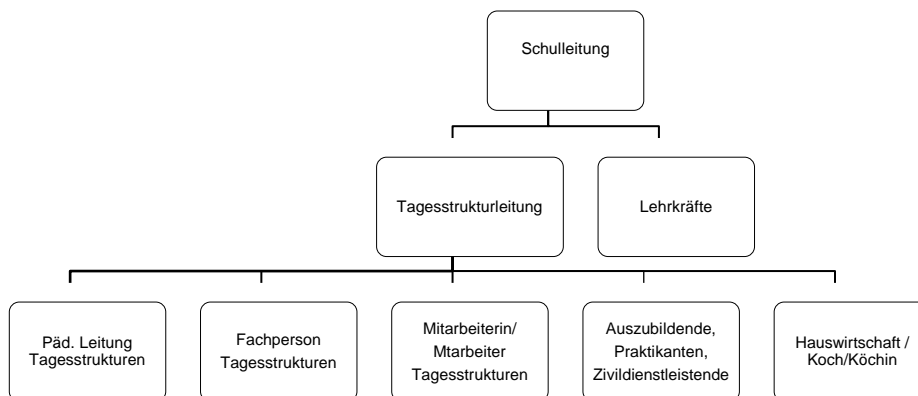
Der Kindergarten ist ein bedeutender Teil der Volksschule, denn im Kindergarten wird die Basis für ein erfolgreiches Lernen in der Primarschule gelegt. Dort machen die Kinder grundlegende Sozialisations- und Bildungserfahrungen.<sup>76</sup> Die Ziele und Leitideen auf Kindergartenstufe basieren auf dem Lehrplan 21,<sup>77</sup> welcher als schweizweit grösste Reform im Schulwesen gilt und seit August 2015 im Kanton Basel-Stadt umgesetzt wird.<sup>78</sup> Mit der schulischen Grundbildung in sechs Fachbereichen<sup>79</sup> ist sowohl der Erwerb der fachlichen als auch der überfachlichen Kompetenzen gefordert. So sollen Schülerinnen und Schüler vom Kindergarten bis zur 3. Oberstufe **personale, soziale und methodische Fähigkeiten** erwerben, welche für eine erfolgreiche Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben in verschiedenen Lebensbereichen zentral sind.<sup>80</sup>

Da der Fokus der vorliegenden Arbeit auf Kindergärten mit Tagesstrukturen liegt, wird eingangs ein Einblick in die Organisation Schule mit Blick auf die Lehrpersonen und Fachpersonen Tagesstrukturen gegeben (Kap. 2.1). Anschliessend wird der pädagogische Auftrag der Lehrkräfte der Primarstufe (Kap. 2.2.) und derjenige der Fachpersonen Tagesstrukturen (Kap. 2.3) vorgestellt.

#### 3.1 Lehrpersonen und Fachpersonen Tagesstrukturen in der Organisation Schule

Die Schulleitung ist für die Arbeit der Lehrkräfte und für diejenige der Tagesstrukturleitung verantwortlich (vgl. Grafik).

**Grafik: Organigramm Kindergarten mit Tagesstrukturen**



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Fachgespräche, 2016.

<sup>74</sup> Gesichtet wurden zahlreiche Dokumente, wobei diejenigen ausgewählt wurden, welche sich für die Fragestellung nach dem pädagogischen Auftrag von Lehrpersonen und Fachpersonen Tagesstrukturen als besonders relevant erwiesen (vgl. Literaturverzeichnis).

<sup>75</sup> Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (EDBS) 2016a.

<sup>76</sup> vgl. Bildungsraum Nordwestschweiz (BRNW) 2015, S. 1.

<sup>77</sup> vgl. EDBS 2016a.

<sup>78</sup> vgl. EDBS 2016b.

<sup>79</sup> Fachbereiche: Sprachen; Mathematik; Natur, Mensch und Gesellschaft; Gestalten; Musik; Bewegung und Sport.

<sup>80</sup> vgl. EDBS 2016c.

Sowohl Lehrkräfte als auch Tagesstrukturleitungen weisen einen tertiären Qualifikationsabschluss auf, dennoch sind sie nicht in der gleichen Lohnklasse eingereiht. Grundsätzlich haben Lehrkräfte in ihrem Berufsalltag wenige Berührungspunkte mit der Tagesstrukturleitung und selten mit den Fachpersonen Tagesstrukturen.<sup>81</sup> Im Vergleich zu den Lehrkräften haben die Fachpersonen Tagesstrukturen verschiedene Profile (pädagogische Leitung Tagesstrukturen, Fachpersonen Tagesstrukturen, Mitarbeitende Tagesstrukturen und Praktikant\_innen/Zivildienstleistende) und sind hierarchisch gegliedert. Dies kann grundsätzlich herausfordernde Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit darstellen.

Aus der Grafik ist ersichtlich, dass die Fachpersonen Tagesstrukturen unterschiedliche Qualifikationsprofile sowie Arbeitsbereiche aufweisen (Zusammenfassung dazu im Anhang). Die hierarchische und vielfältige Gliederung der Tagesstrukturen orientiert sich an der Anzahl Schülerinnen und Schüler, welche diese besuchen.

### 3.2 Pädagogischer Auftrag der Lehrkräfte auf der Primarstufe

Der **pädagogische Auftrag der Lehrkräfte auf der Primarstufe**<sup>82</sup> umfasst gemäss der geltenden Stellenbeschreibung im Kanton Basel-Stadt das **Unterrichten, Fördern und Erziehen von Schülerinnen und Schülern** der Primarstufe.<sup>83</sup> Im Zentrum stehen dabei das Unterrichten des Schulstoffs nach dem geltenden Lehrplan sowie die Beratung der Schülerinnen und Schüler in schulischen und privaten Belangen.<sup>84</sup> Darin ist die Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Kindern, den Eltern und allen anderen involvierten Stellen und Personen sowie die persönliche und fachliche Weiterbildung eingeschlossen. Eine **Reflexions- und Kritikfähigkeit** von Lehrkräften bezüglich ihrer Arbeit wird vorausgesetzt. Das garantiert einen zeitgemässen und zielgruppenorientierten Unterricht.<sup>85</sup> Die Orientierungspunkte im Kindergarten beinhalten sprachliche und mathematische Grunderfahrungen und sind zentral für einen entwicklungsorientierten und fliessenden Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse.<sup>86</sup> Im bisherigen Lehrplan für Lehrkräfte auf Kindergartenstufe kann deren pädagogischer Auftrag nach Hilty und Spross<sup>87</sup> wie folgt zusammengefasst werden:<sup>88</sup>

- Die Kinder eine Spiel- und Lernumgebung erleben lassen, die ihrem Entwicklungsstand entspricht.
- Die Interessen und Bedürfnisse der Kinder berücksichtigen.
- Die Kinder ganzheitlich in ihrer Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz fördern.

Seit dem 18. August 2015 gilt der neue Lehrplan 21<sup>89</sup> für die Primarstufe (Kindergarten und Primarschule) im Kanton Basel-Stadt. Das heisst, dass die Vermittlung von Fachkompetenzen mit der Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen einhergehen soll. Dazu zählen folgende Kompetenzen:<sup>90</sup>

- **personale Kompetenzen** (Selbstreflexion, Selbständigkeit, Eigenständigkeit)

<sup>81</sup> EBDS 2009a, 2009b, ohne Datum 2.

<sup>82</sup> Die fachliche Anforderung an die Lehrkräfte der Primarstufe ist ein Bachelor (FH) Vorschul-/Primarstufe. Die Lehrpersonen sind direkt der Schulleitung unterstellt (vgl. Stellenbeschreibung Lehrperson Primarstufe, 2010).

<sup>83</sup> vgl. EBDS 2010.

<sup>84</sup> vgl. ebd.

<sup>85</sup> vgl. Volksschulen des Kantons Basel-Stadt 2010.

<sup>86</sup> vgl. BRNW 2015.

<sup>87</sup> Hilty & Spross 2008.

<sup>88</sup> vgl. Hilty & Spross 2008, S. 1.

<sup>89</sup> EBDS 2016c.

<sup>90</sup> vgl. EBDS 2016c, S. 29-32. Neben dieser ausführlichen Erklärung der einzelnen überfachlichen Kompetenzen werden diese in den einzelnen Kapiteln zu den spezifischen fachlichen Kompetenzen jeweils in angewandeter Form beschrieben.

- **soziale Kompetenzen** (Dialog/Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Umgang mit Vielfalt)
- **methodische Kompetenzen** (Sprachfähigkeit, Informationen nutzen, Aufgaben/Probleme lösen)

### 3.3 Pädagogischer Auftrag der Fachpersonen Tagesstrukturen

**Für die Fachpersonen Tagesstrukturen lag – im Vergleich zu den Lehrkräften – bisher kein öffentliches Dokument mit deren Bildungs- und Erziehungsauftrag vor.** Deshalb ist der Lehrplan 21 lediglich für die Lehrkräfte ein verbindliches Planungsinstrument. Hingegen ist der allgemeine **pädagogische Auftrag für Fachpersonen Tagesstrukturen auf der Primarstufe** im Kanton Basel-Stadt, **der auf Bildung, Förderung, Betreuung und Erziehung** fokussiert, in den bisherigen Stellenbeschreibungen enthalten. Die Förderung der Kompetenzentwicklung der Kinder umfasst folgende pädagogische Dimensionen:<sup>91</sup>

- Kompetenzen im Alltag stärken: Sprach- und Zahlenförderung, Zähne putzen, Sozialraumorientierung, soziale und emotionale Kompetenzen
- Konfliktstrategien vermitteln und üben
- Kinder und Kindergruppen führen: pädagogische Interaktionen, gruppenspezifische Prozesse antizipieren und strukturieren
- Aktivitäten und Projekte durchführen
- Pädagogische Gestaltung des Zusammenseins bei Esssituationen
- Rhythmisierung des Tagesablaufs: geführte Aktivitäten, situative Unterstützung, Freispielzeit, Ruhephasen, Bewegungsphasen
- Bei Hausaufgaben unterstützen

Die wichtigsten normativen Erwartungen an die Fachpersonen Tagesstrukturen auf Primarstufe sind im Orientierungsraster „Tagesstrukturen“<sup>92</sup> festgehalten.<sup>93</sup> Dabei zeichnet sich der pädagogische Auftrag der Fachpersonen Tagesstrukturen (parallel zur Stellenbeschreibung) wie folgt ab:

- **Anbieten von persönlichen und sozialen Lern- und Erfahrungsräumen**<sup>94</sup>
- **Gestalten von sozialen Beziehungen**, wie beispielsweise Fördern von Interaktionen zwischen Beteiligten an Tagesstrukturen oder Interventionen bei Konflikten und Störungen<sup>95</sup>
- **Förderung der Tisch- und Esskultur**, wie beispielsweise Unterstützen des Ernährungsverhaltens oder Beteiligung an Küchen- und Hausarbeiten<sup>96</sup>

Schliesslich ist die Dimension **„Pädagogische Orientierung und Gestaltung einer Kultur des Zusammenlebens“** besonders wegleitend für die Umsetzung des pädagogischen Auftrags:

„Die Tagesstrukturen als Bereich des Lern- und Lebensraums Schule orientieren sich an gemeinsam getragenen Leitwerten, auf deren Grundlage das berufliche Handeln und das Zu-

<sup>91</sup> EDBS 2009b, S. 1.

<sup>92</sup> Der Orientierungsraster (FHNW PH und EDBS 2015) beinhaltet eine Fülle von Ansprüchen an die Praxisgestaltung. Er umfasst acht Dimensionen und orientiert sich dabei an vier Qualitäts- und Entwicklungsstufen. Als empfohlen gilt dabei die fortgeschrittene Entwicklungsstufe (Stufe 3), die auf allen Dimensionen anzustreben ist (vgl. FHNW PH und EDBS 2015, S. 3-5).

<sup>93</sup> FHNW PH und EDBS 2015.

<sup>94</sup> vgl. ebd., S. 15-17.

<sup>95</sup> vgl. ebd., S. 18-19.

<sup>96</sup> vgl. ebd., S. 20-21.

sammenleben gestaltet und reflektiert werden. Neben der Sorge um das Wohlbefinden während des Aufenthalts in den Tagesstrukturen gilt die Aufmerksamkeit auch einer bewusst gestalteten Kultur des Zusammenlebens entlang von pädagogischen Leitwerten wie Integration und Toleranz, Ressourcen- und Förderorientierung sowie Gesundheitsförderung und -prävention<sup>97</sup>.

Dieser gewünschte Zustand wird gemäss den schriftlich fixierten pädagogischen Leitsätzen der jeweiligen Schulen umgesetzt. Diese dienen dann als Orientierungshilfe für das pädagogische Handeln von Fachpersonen Tagesstrukturen im Kindergarten.<sup>98</sup> Somit ist für die Ausführung des pädagogischen Auftrages für Fachpersonen Tagesstrukturen die **Orientierung an den pädagogischen Leitsätzen** zentral. Im Leitfaden zur Gestaltung des „Konzepts für die Tagesstrukturen“<sup>99</sup> und im „Handbuch Tagesstrukturen“ wird festgehalten, dass jede Schule ein eigenes standortspezifisches, pädagogisches und organisatorisches Tagesstrukturkonzept<sup>100</sup> erarbeiten und dieses befolgen soll.<sup>101</sup> Je nach Leitsätzen und Leitwerten der Schulen gestaltet sich der pädagogische Auftrag für Lehrkräfte und Fachkräfte Tagesstrukturen unterschiedlich. Aktuell werden in den Kindergärten mit Tagesstrukturen in der Stadt Basel die pädagogischen Konzepte ausgearbeitet, so auch im Kindergarten, der für die empirische Studie ausgewählt wurde.

Die neue Form des Lernberichts Primarstufe<sup>102</sup> könnte zudem neue Möglichkeiten eröffnen, die Expertise von Fachpersonen Tagesstrukturen einfließen zu lassen, denn zu deren pädagogischen Auftrag zählen beispielsweise das Einzel- und Gruppenspiel, die Fähigkeit der Konfliktlösung oder die aktive Beteiligung an Gruppenaufgaben, welche ebenfalls im Lernbericht überprüft werden.

### 3.4 Schlussfolgerung

Aus der Dokumentenanalyse geht hervor, dass Tagesstrukturen als Bereich des Lern- und Lebensraums Schule verstanden werden, in welchem sowohl Lehrkräfte als auch Fachpersonen Tagesstrukturen einem vielschichtigen pädagogischen Auftrag nachzukommen haben (vgl. Tabelle 3).

Sowohl Lehrkräfte als auch Fachpersonen Tagesstrukturen auf Kindergartenstufe haben einen pädagogischen Auftrag zu erfüllen, nämlich das Vermitteln von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Es zeigt sich, dass Lehrkräfte einen stärkeren Fokus auf die Wissensvermittlung, die Fachkräfte Tagesstrukturen hingegen auf die Förderung von überfachlichen Kompetenzen legen. Zudem steht fest, dass Lehrkräfte im Kindergarten gemäss dem geltenden Lehrplan einen Bildungs- und Erziehungsauftrag haben, während für Fachpersonen Tagesstrukturen bislang kein Lehrplan verfasst wurde. Allerdings liegt für sie ein Orientierungsraster Tagesstrukturen vor und pädagogische Konzepte werden in den einzelnen Schulen verfasst. Die pädagogische Orientierung hat sowohl für Lehrkräfte als auch für Fachpersonen Tagesstrukturen Gültigkeit.

An dieser Stelle ist auf die Parallele zwischen der pädagogischen Arbeit von Lehrkräften und Fachpersonen Tagesstrukturen und der Förderung des Wohlbefindens der Kinder (vgl. Kap. 2) hinzuweisen.

<sup>97</sup> FHNW PH und EDBS 2015, S. 6.

<sup>98</sup> vgl. ebd., S. 7.

<sup>99</sup> EDBS 2015.

<sup>100</sup> Die Schulleitungen der Volksschule haben nach §6 der Verordnung für die Schulleitungen der Volksschulen vom 26. Juni 2012 (SG 411.350) den Auftrag, unter Einbezug der betroffenen Mitarbeitenden das Schulprogramm zu erstellen. Das Schulprogramm umfasst von der Verordnung vorgegebene Teile und Konzepte, unter anderem das Konzept für Tagesstrukturen. Das Konzept soll spätestens Ende Schuljahr 2016/17 zur definitiven Bewilligung bei der Schulkreisleitung eingereicht werden (vgl. EDBS 2015, S. 2).

<sup>101</sup> vgl. EDBS 2013, S. 24.

<sup>102</sup> EDBS ohne Datum 1.

Dies kann beispielsweise an den Dimensionen Lernen und Bildung/Erziehung<sup>103</sup> aufgezeigt werden. Für die Förderung des Wohlbefindens von Kindern ist neben der Leistungsorientierung ebenso der oft vernachlässigte erziehende Aspekt mitzubedenken.<sup>104</sup> Wie oben beschrieben, ist dieser in der Vermittlung der überfachlichen Kompetenzen und beim Lernen im Alltag wiederzufinden.

**Tabelle 3: Zusammenfassung des pädagogischen Auftrags der Lehrkräfte und Fachpersonen Tagesstrukturen**

	Lehrkräfte	Fachpersonen Tagesstrukturen
<b>Vermittlung fachlicher Kompetenzen</b>	Sprachliche und mathematische Grund- erfahrungen vermitteln	- Sprach- und Zahlenförderung - Förderung des Alltagswissens, z.B. Mund- hygiene /Zähneputzen, Nahrungskennntnisse
<b>Vermittlung überfachlicher Kompetenzen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Personale Kompetenzen:</b> Selbstreflexion, Selbständigkeit, Eigenständigkeit</li> <li>- <b>Soziale Kompetenzen:</b> Dialog/Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Umgang mit Vielfalt</li> <li>- <b>Methodische Kompetenzen:</b> Sprachfähigkeit, Informationen nutzen, Aufgaben/Probleme lösen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Personale Kompetenzen:</b> Anbietung von persönlichen Lern- und Erfahrungsräumen, pädagogische Interaktionen, gruppendynamische Prozesse antizipieren und strukturieren, Förderung der Sozialraumorientierung</li> <li>- <b>Soziale und emotionale Kompetenzen:</b> Konfliktstrategien vermitteln und üben, pädagogische Gestaltung und Vermittlung von Tisch- und Esskultur, Anbietung von sozialen Lern- und Erfahrungsräumen</li> <li>- <b>Methodische Kompetenzen:</b> Durchführung von Aktivitäten und Projekten, Unterstützung bei Hausaufgaben, Rhythmisierung des Tagesablaufs: geführte Aktivitäten, situative Unterstützung, Zeit für freies Spiel, Ruhephasen, Bewegungsphasen</li> </ul>
<b>Schulische Kompetenzen</b>	Unterrichten des Schulstoffs nach dem geltenden Lehrplan.	

Quelle: eigene Darstellung basierend auf den in Kap. 3.2 und 3.3 erwähnten Dokumenten.

## 4 Empirische Untersuchung

Aus der Analyse des Gesprächsmaterials (vgl. Kap. 1.4.2) werden in diesem Kapitel Aspekte der pädagogischen Arbeit anhand von Beispielen vorgestellt (Kap. 4.1). Daraus zeichnen sich Hinweise für die theoriegeleiteten Dimensionen des Wohlbefindens von Kindern ab (Kap. 4.2).

<sup>103</sup> Andresen 2014.

<sup>104</sup> ebd.

#### 4.1 Die Gestaltung der pädagogischen Arbeit im Kindergarten mit Tagesstrukturen aus der Sicht der Beteiligten: Kinder, Lehrkräfte, Fachpersonen Tagesstrukturen und Eltern

Die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte sowie der Fachpersonen Tagesstrukturen ist an die Wochentage gebunden. Jeder Tag hat einen klaren Ablauf und ist mittels **Ritualen, also wiederkehrenden pädagogischen Einheiten, strukturiert**, z.B. Morgenkreis und die Ernennung des Tageskindes, Abschiedsspiel, Begrüßungskreis Tagesstruktur, Mittagszug in die Tagesstruktur, Moment Stille zu Beginn des Essens, Zahnputzritual, Ausruhritual, Nachmittagskreis oder Abendkreis. Die wiederkehrenden Rituale geben den Kindern Orientierung und Sicherheit, welches die nächsten Schritte von einer pädagogischen Sequenz in die andere sind. Dies bestätigen alle Fachpersonen. Ebenso sind die Rituale bei den Kindern so fest internalisiert, dass die Kinder beim kollektiven Erzählen des Tagesablaufs diesen ohne weiteres vollständig aufzählen können. Die Internalisierung ist ebenso daran abzulesen, dass die Kinder die passenden Lieder zu den jeweiligen Übergängen und den einzelnen Ritualen in den Gruppengesprächen in einer Selbstverständlichkeit und sichtlichen Freude vorsingen.

Mit den Ritualen ist eine **strukturierte Partizipation** der Kinder verbunden, das heisst, das sogenannte Tageskind darf beispielsweise ein Lied zum Singen wählen oder das Zahnputzkind zeigt den anderen Kindern, wie die Zähne zu putzen sind. An diesen Beispielen zeichnet sich das Muster von peer-education<sup>105</sup> ab, das Lernen durch Gleichaltrige. Dies erwähnen insbesondere die Fachpersonen Tagesstrukturen explizit, was sie wirkungsvoll beobachten und bewusst einsetzen.

Da nicht alle Kinder in die Tagesstruktur gehen, ist der **Übergang von der Kindergarteneinheit in die Tagesstruktur für die Lehrkräfte herausfordernd**. Ihnen kommt zusätzlich die Aufgabe zu, die Kinder aufzuteilen: Diejenigen Kinder, welche in die Tagesstruktur gehen, bleiben im Kreis sitzen und die Fachpersonen Tagesstrukturen starten mit ihnen das Begrüßungsritual. Hingegen sind diejenigen Kinder, die nach Hause gehen, in die Garderobe zu begleiten. Dieser Übergang ist weder bei den Kindern noch bei den Fachpersonen Tagesstrukturen ein Thema. Die Lehrkräfte hingegen wünschen sich in dieser Phase mehr personelle Unterstützung.

Die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte ist durch **unterrichtsorientierte Einzel- und Gruppenarbeiten** charakterisiert, beispielsweise 40-Minuten-Lektion, Arbeitsblätter ausfüllen, Denkspiele oder Arbeiten abschliessen.

Demgegenüber ist die pädagogische Arbeit der Fachpersonen Tagesstrukturen stärker durch „**freies**“, „**lustvolles**“, **soziales und weniger „geleitetes“ Lernen in Freizeit- und Alltagsaktivitäten** geprägt. Über den Unterschied der unterrichtsorientierten und freizeitorientierten pädagogischen Arbeit sind sich alle Fachpersonen einig. Allerdings nehmen die Eltern den Kindergarten und die anschliessende Tagesstruktur stärker als Einheit wahr.

Bei den Fachpersonen Tagesstrukturen fällt eine **rollende und lösungsorientierte pädagogische Arbeit** auf, was am Umgang mit herausfordernden Momenten sichtbar wird. Den Hinweis des Schulzahnarztes zum Beispiel, dass die Kinder die Zähne ungenügend putzen, nehmen die Fachpersonen Tagesstrukturen auf und reagieren mit einer pädagogischen Intervention: Jeden Tag zeigt ein anderes Kind den anderen, wie die Zähne geputzt werden.

Gleichzeitig findet sowohl im Kindergarten als auch in der Tagesstruktur **schulorientiertes Gruppenlernen statt**, in dem die Kinder zum Beispiel Lieder auswendig lernen oder vorgegebene Ablä-

<sup>105</sup> Heyer 2010.

fe turnen. Zudem sind im Kindergarten und in der Tagesstruktur viele Möglichkeiten des **entdeckenden, individuellen und kollektiven Lernens** gegeben, indem beispielsweise freie Spiele drinnen und draussen ausgewählt werden können.

Sowohl Kinder als auch Fachpersonen und Eltern bestätigen, dass die Kinder am liebsten die **freien Spiele** wählen. In den Gesprächen mit den Fachpersonen und Kindern über das freie Spiel zeichnen sich unterschiedliche Präferenztypen ab: Zum Präferenztyp A zählen diejenigen Kinder, die gerne basteln und malen. Zum Präferenztyp B gehören jene, welche Kreisspiele und weitere gemeinsame Spiele bevorzugen. Der Präferenztyp C umfasst diejenigen Kinder, welche gerne draussen im Garten spielen. Zu den **Lieblingsorten** zählen der Garten, die Puppenecke und der Bewegungsraum, worüber sich alle Beteiligten des Kindergartens mit Tagesstrukturen einig sind.

Weiter achten die Lehrkräfte im Kindergarten auf die **intra- und interindividuelle Förderung**, indem beispielsweise diejenigen Kinder, die eine vorgegebene Arbeit abgeschlossen haben, ein freies Spiel wählen können. Damit ist das freie Spiel im Kindergarten teilweise mit einem Belohnungssystem verknüpft.

Der pädagogische Auftrag der Lehrkräfte besteht darin, die Kinder für die Einschulung vorzubereiten. Dies geschieht mittels **(über)fachlicher und entwicklungsspezifischer Leistungserfüllung**. Somit ist der pädagogische Auftrag der Lehrkräfte im Gegensatz zu demjenigen der Fachpersonen Tagesstrukturen überprüf- und artikulierbar und hat selektive Auswirkungen. Abklärungen finden statt und entsprechend den Bedürfnissen der Kinder werden besondere Förderungen eingesetzt.

Dieser leistungsorientierte Aspekt der pädagogischen Tätigkeit im Kindergarten hebt den **freiwilligen und individuellen Lernprozess in der Tagesstruktur** noch stärker hervor. Im Kindergarten haben beispielsweise alle Kinder Sterne auszuschneiden, um die Feinmotorik zu üben. Während sie im Kindergarten dazu verpflichtet sind, können die Kinder in der Tagesstruktur Bastelarbeiten frei wählen (freiwilliger Lernprozess). Ein Schüler, der in der Gruppendiskussion erzählt, dass er nicht gern „arbeitet“, womit er das Ausschneiden der Sterne negativ konnotiert, wählt in der Tagesstruktur eine andere Tätigkeit, die ihm gefällt. Ungeklärt bleibt, wie in diesem eingefahrenen Kontext eine positive Konnotation des Trainings von Feinmotorik möglich wird.

Die Fachpersonen Tagesstrukturen legen Wert darauf, die **Freizeit der Kinder gemeinsam mit ihnen zu gestalten**. Sie bieten eine Auswahl an Möglichkeiten an, wie beispielsweise Brot backen oder zum Jahreszeitthema etwas kneten. Damit erreichen sie eine Partizipation der Kinder und können gezielt auf **individuelle Bedürfnisse der Kinder** eingehen. Zudem wird die **Selbständigkeit und Selbstverantwortung** gestärkt. Unter anderem schöpfen die Kinder ihr Mittagessen selber und entscheiden, was und wieviel sie essen. Damit besteht hier eine weitere Auswahl, zum Beispiel gekochtes und/oder ungekochtes Gemüse. So kann Selbstbestimmung und ein „lustvolles“ Essen gefördert werden.

Der freizeitliche Charakter der Tagesstruktur wird weiter dadurch unterstrichen, dass die Fachpersonen mit Vornamen und in der Du-Form angesprochen werden. Die Lehrkräfte hingegen sind in der Höflichkeitsform und mit Nachnamen anzusprechen. Diese **Unterscheidungsformen der Anrede** sind in den Erzählungen der Kinder korrekt angewendet. Dies weist darauf hin, dass die **Kinder fähig sind, unterschiedliche Regeln zu lernen und umzusetzen**.

Weiter fördern die Fachpersonen Tagesstrukturen die soziale Kompetenz der Kindergartenkinder im zweiten Jahr, indem sie ihnen das Zusammensein und Spielen mit anderen Gruppen derselben Stufe ermöglichen. Sie treffen sich zur abgemachten Zeit beim gleichen Spielplatz. Zudem unterstützen die Fachpersonen der Tagesstrukturen den Einschulungsprozess, indem einzelne Kinder jede Woche begleitet am Turnunterricht der ersten Schulklasse teilnehmen dürfen.

Diese und weitere pädagogische Arbeiten, welche die Fachpersonen Tagesstrukturen leisten und welche sie explizit benennen, sind nicht an einem Bildungs- und Erziehungsauftrag festgemacht. Grundsätzlich stellen die Fachpersonen Tagesstrukturen eine fehlende Anerkennung ihrer Arbeit

und Verantwortung fest, was sich unter anderem auch in der niedrigeren Lohnstufe ausdrückt.

**Soziales Lernen** findet gemäss allen Beteiligten im Kindergarten mit Tagesstrukturen statt. Dies widerspiegelt sich in den berichteten Alltagsbeispielen. Ebenso berichten die Kinder von den Erwartungen, welche die Eltern an sie stellen (z.B. „nicht streiten“).

Das soziale Lernen wird zudem durch die altersdurchmischten Gruppen gefördert. Gemäss den Berichten der Fachpersonen entstehen hier positive Nachahmungsprozesse.

Grundsätzlich bietet das **Lernfeld Alltag** die meisten **kombinierten Lernmöglichkeiten des überfachlichen und fachlichen Wissens**. Diese finden sowohl im Kindergarten als auch in der Tagesstruktur statt, z.B. Besuch des Zahnarztes, des Schularztes und der Polizei oder Feuer machen oder gemeinsame Ausflüge in den Wald, Zoo oder ins Museum. Die Zeiten des Essens (Znüni/Mittagessen/Zvieri) werden von den Fachpersonen wie von den Kindern als positive Momente mit Erwachsenen und als Gelegenheiten des gegenseitigen Austausches erwähnt.

Die pädagogische Arbeit findet im Kindergarten in Unterrichtseinheiten und in den Tagesstrukturen in Modulen statt. Deshalb bestehen klar definierte Abholzeiten des Kindes durch die Eltern oder Besprechungen mit den Lehrpersonen sind vorgängig zu vereinbaren. Dies können die Eltern zwar nachvollziehen, wünschen sich aber dennoch mehr Flexibilität. Hier tut sich das Spannungsfeld zwischen **strukturierter pädagogischer Arbeit und Eltern-Kind-Zeit** sowie zwischen **strukturierter und spontanem Austausch** auf.

#### 4.2 Förderung des Wohlbefindens von Kindergartenkindern aus der Sicht von ihnen selbst, den Lehrkräften, den Fachpersonen Tagesstrukturen und den Eltern

Mit Blick auf die drei zentralen Dimensionen des Wohlbefindens von Kindern<sup>106</sup> weisen die befragten Kinder ein ausgeprägtes **Selbstwertgefühl** (1) auf. Dies drückt sich anhand des Kindeswillens in unterschiedlichen Situationen und nicht zuletzt in den Gesprächen mit den Forschenden selbst aus. Die befragten Kinder ergreifen in beiden Gruppen an einem gewissen Punkt die Initiative, ob die Forscherin mit ihnen spielen gehen würde. Diese ging darauf ein und führte das Gespräch während des Spiels weiter. An diesem Beispiel lässt sich auch die zweite Dimension der **Selbstwirksamkeit** (2) erkennen. Zudem zeigt sie sich in der Vorliebe der Kinder für das freie Spiel und in den Partizipationsmöglichkeiten im Kindergarten und in der Tagesstruktur (vgl. Kap. 4.1.). Aufgrund der stärker geleiteten pädagogischen Arbeit im Kindergarten sind dort die Möglichkeiten etwas eingeschränkter als in der freizeitorientierten Tagesstruktur. Dies zeichnet sich auch in der Sprache der Kinder ab: Sie erwähnen im Zusammenhang mit Abläufen im Kindergarten oft das Verb „müssen“, was auf einen Pflichtkontext hinweist. In der Tagesstruktur hingegen erwähnt nur ein Schüler das Verb „müssen“. Ansonsten wird dort das Verb „dürfen“ verwendet.

Die dritte Dimension, das **Gefühl des Aufgehobenseins und gleichzeitige Verwirklichung der eigenen Handlungswünsche** (3), zeichnet sich in den grundsätzlich positiven Berichten der Kinder über den Kindergarten mit Tagesstrukturen ab. Explizit nennen die Kinder das Zusammensein mit der Zivildienstperson und das gemeinsame „Zvieri-Essen“. Von den Erwachsenen werden Aushandlungsmomente genannt, z.B. von den Fachpersonen Tagesstrukturen, wenn es um das Zähneputzen geht oder wenn ein Kind nicht auf den Ausflug mitkommen oder etwas nicht essen will. Allerdings finden sich dann Lösungen durch das Gespräch ohne Druck oder durch Formen des Mitwirkens der Kinder.

<sup>106</sup> Fattore, Mason & Watson 2012.



Weitere theoriegeleitete Dimensionen, die das Wohlbefinden von Kindern umschreiben (vgl. Kap. 2), sind in den Gesprächen wie folgt wiederzufinden:

Die Dimension der **körperlichen Zufriedenheit durch Nahrung, Pflege und Versorgung** geht klar hervor durch das grundsätzlich geschätzte Essen aus der Produktionsküche und das Mitwirken der Köchin in den pädagogischen Tätigkeiten (wie bspw. zusammen essen und Möglichkeiten des gemeinsamen Kochens). Die Pflege, wie beispielsweise Zähneputzen, oder Ausruhmomente über Mittag zeigen sich teilweise als **Aushandlungssituationen, in denen der Wille des Kindes und das Kindeswohl** explizit abzustimmen sind, beispielsweise durch Einbindung der Kinder in die Tätigkeit, indem jeweils ein Kind das Zähneputzen demonstriert, durch die Auswahl verschiedener Ausruhmöglichkeiten (Geschichte erzählen, ruhiges Spiel etc.) oder durch Gespräche mit dem Kind oder auch zusammen mit den Eltern. Zur **Dimension der Gesundheit** zählen neben dem angebotenen gesunden Essen die Bewegungsmöglichkeiten in den wöchentlichen Turnstunden (im Kindergarten und in der Tagesstruktur) und zahlreiche Bewegungsmöglichkeiten im Garten, im Bewegungsraum oder bei Ausflügen. Gleichzeitig ist auf die ungünstige Raumsituation des untersuchten Kindergartens mit Tagesstrukturen hinzuweisen, welche nur bedingt das Wohlbefinden der Kinder fördert. Hierzu sind Veränderungsvorschläge, wie der Einbau von Türen, angedacht und weiter zu verfolgen.

Der Dimension Gesundheit lässt sich „der **zu lange Tag** für die Kinder“ unterordnen. Diesen Umstand betonen die Lehrpersonen als belastend für das Wohlbefinden der Kinder. Dieser wird teilweise von den Eltern im Zusammenhang mit den festen Modulen und unflexiblen Abholzeiten erwähnt. Ebenfalls nehmen die Fachpersonen Tagesstrukturen wahr, dass gewisse Kinder am Abend „durch“ sind. Sie versuchen dem mit unterschiedlichen pädagogischen Interventionen entgegenzuwirken, zum Beispiel Rhythmisierung oder Formen der pädagogischen Arbeit (drinnen, draussen, in kleinen Gruppen, alleine, zusammen, Pausen, mit Mitarbeitenden, die ausschliesslich für die Kinder da sind). Eine fixe Intervention besteht im Abschiedskreis, in welchem das Feedback der Kinder zum ganzen Tag eingeholt wird. Aus den Kinderberichten geht nicht hervor, dass der „zu lange Tag“ eine bewusst wahrgenommene Dimension ist.

Die Doppeldimension des **Lernens und des Erziehens und Bildens** ist im Kindergarten mit Tagesstrukturen besonders ausgeprägt, denn in beiden pädagogischen Bereichen sind zahlreiche Lernmöglichkeiten wie die Umwelterkundung im Alltag gegeben (vgl. Kap. 4.1). Zudem finden in beiden Bereichen jeweils Bildung und Erziehung statt. Allerdings ist der Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit im Kindergarten auf das leistungsorientierte Lernen für die Einschulung gesetzt und in der Tagesstruktur wird der Fokus vermehrt auf Bildung und Erziehung im Sinne eines partizipativen, sozialen, freiwilligen und individuellen sowie gruppenorientierten Lernens gelegt.

Die Dimension der **emotionalen Zuwendung in stabilen sozialen Beziehungen** zeichnet sich explizit im Rahmen der Anwesenheit der Köchin, der freiwilligen Seniorin und des Zivildienstleistenden ab. Dieser wird von Kindern, Eltern und Fachkräften geschätzt, weil er die einzige männliche Person im Kindergarten mit Tagesstrukturen ist. Ihm sind ausschliesslich pädagogische Arbeiten in Kleingruppen oder individuelle Förderung von Kindern anvertraut.

Zudem ist die Einzelförderung durch die Anwesenheit der Fachpersonen im Kindergartenbereich und Tagesstruktur grundsätzlich gegeben, wobei die personellen Ressourcen von den Fachpersonen grundsätzlich als knapp eingestuft werden. Die Einzelförderung ist zudem in der Tagesstruktur durch die Einteilung der Kinder in altersdurchmischte Kleingruppen verstärkt möglich, so dass Nachahmungseffekte durch die kleineren Kinder möglich sind. Sie erfahren gegenseitige Anerkennung und bestehende Fähigkeiten können durch „peer-education“ weiterentwickelt werden.

Die **sieben Dimensionen** des Wohlbefindens nach Andresen, Fegter und Hurrelmann<sup>107</sup> wurden

<sup>107</sup> Andresen, Fegter & Hurrelmann 2013, S. 32.

ebenfalls indirekt abgefragt (in Klammern sind diese Dimensionen rückwärtszählend nummeriert): Aus den Gesprächen mit den Kindern geht ein **subjektives Wohlbefinden** (7) hervor, das sich in Lebens-, Sing-, Erzähl- und Spielfreude ausdrückt.

Die Kinder begrüßen **Freundschaften** (6) und mögen es nicht, wenn gestritten wird. Da die Forscherin jeweils mit zwei Kindern ein Gespräch führte, waren auch freundschaftliche Beziehungen unter den Kindern feststellbar.

Die **Freizeitmöglichkeiten** (5) sind sehr vielfältig (vgl. Kap. 4.1.), trotzdem wählen die Kinder immer wieder ähnliche Tätigkeiten (vgl. Präferenztypen in Kap. 4.1). Die **Zufriedenheit der Kinder mit dem Kindergarten und der Tagesstruktur** (4) zeichnet sich dadurch aus, dass sie gern von diesen Lernbereichen, den anderen Kindern und den erwachsenen Personen berichten. Zwei Kinder würden sich noch Tiere wünschen, wobei nicht klar hervorgeht, ob sie sich das wünschen, weil sie es zu Hause nicht haben oder ob sie es sich grundsätzlich wünschen.

Im Kindergarten wird die **Meinung der Kinder** (3) in einem eingeschränkteren Rahmen berücksichtigt, infolge gewisser Einschulungsübungen. Allerdings findet die Mitbestimmung in den strukturierten Partizipationsmöglichkeiten statt, wie beispielsweise die Wahl des Tageskindes. Stärker sind die Kinder in die Alltagsentscheidungen im Rahmen der Tagesstruktur einbezogen, indem neben der strukturierten Partizipation die Freizeit gemeinsam gestaltet wird (vgl. Kap. 4.1.).

Die zweite Dimension (2), **wie zufrieden die Kinder mit Freiheiten im Alltag sind**, welche Eltern gewähren und bezogen auf den Kindergarten Tagesstrukturen – welche Lehrkräfte und Fachpersonen zulassen. Aus dem Kindergarten mit Tagesstrukturen geht klar hervor, dass die Kinder die freien Spiele am liebsten wählen (vgl. 4.1) und diese eher im Rahmen der Tagesstruktur als im Kindergartensetting auswählen können.

Die Dimension der **Fürsorge durch die Eltern** (1) fällt unterschiedlich aus. Insbesondere für eine befragte Mutter ist es sehr wichtig, Wochenthemen aus dem Kindergarten mit Tagesstrukturen in den familiären Tätigkeiten zu vertiefen. Es besteht auch ein Bedürfnis, informiert zu sein, wie der Tag mit dem Kind gelaufen ist, um sicher zu gehen, dass dem Kind im Kindergarten mit Tagesstrukturen nichts fehlt (z.B. Informiertsein über den Menüplan, Wunsch nach Kurzinfo am Ende des Tages). Dies zeigt die **beiden Realitäten von Fürsorge und Loslösung**.

Was die **Fürsorge der Fachpersonen** betrifft, steht diese vor dem Hintergrund der Einführung des **Kindergartens mit Tagesstruktur**, was auf das Fürsorgeverständnis für die Kinder einen Einfluss hat.

Die Lehrkräfte und Fachpersonen Tagesstrukturen betrachten die Einführung als einen Prozess. Aktuell stehen sie diesem positiv gegenüber und beobachten eine Entwicklung von anfänglich zahlreichen Herausforderungen zu verbesserten Umständen, wobei die räumlichen Herausforderungen nach wie vor geblieben seien. Die Fachpersonen Tagesstrukturen betonen die Wichtigkeit des respektvollen und offenen Umgangs. Die Lehrkräfte empfinden die gegenseitigen Absprachen als aufwändig. Ihr Bezug ist ein Kindergarten ohne Tagesstrukturen. Demgegenüber sehen die Fachpersonen Tagesstrukturen in den Austauschgefäßen einen längerfristigen Nutzen und schätzen das Hilfsmittel „Infoheft“, in welchem sachliche Informationen zu den Kindern festgehalten werden. Die Fachpersonen nützen dieses Heft teilweise, um pädagogische Informationen weiterzugeben (z.B. „Es wäre toll, wenn die Kinder mit den Bauklötzen weiterspielen könnten“). Zudem finden mit Blick auf die Fürsorge des Kindes Austauschmomente unter Fachpersonen mit und über die Kinder und teilweise mit Eltern im Kindergarten statt. Die Fachpersonen Tagesstrukturen signalisieren das Bedürfnis, an diesen teilzunehmen, um ihre Expertise einbringen zu können. Ihr Bezug sind private Kindertagesstätten, in denen ihre Expertise geschätzt wird.

Dies ist ein Indiz, dass Fachpersonen Tagesstrukturen eher ein Fürsorgeverständnis haben, welches in gewissen Momenten des Berufsalltags eine Verzahnung der pädagogischen Arbeit im Kindergarten und in der Tagesstruktur als möglich erachtet.

Allerdings ist auffallend, dass die pädagogischen Arbeiten im Kindergarten und in der Tagesstruktur klar getrennt und mögliche Synergien nicht genutzt werden, z.B. gemeinsam Anlässe zu organisie-

ren oder gemeinsam geführte Elterngespräche, welche bisher separat sowohl im Kindergarten als auch in der Tagesstruktur stattfinden. Dadurch könnte doppelt geführte Arbeit aufgeteilt werden. Zudem scheinen die Lehrkräfte wenig Einblick in die pädagogische Arbeit der Fachkräfte Tagesstrukturen zu haben. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass erstere von geringer Förderung der Kinder in der Tagesstruktur berichten oder dass die Kinder stets im gleichen Raum seien, wobei die Ausflüge, das Mitarbeiten in der Küche oder das Spielen im Garten nicht Erwähnung finden. Schliesslich sind für die getrennte Fürsorge der Kinder und damit zusammenhängend für die pädagogische Arbeit die räumlichen Rahmenbedingungen aufgrund fehlender Unterteilung bzw. abschliessbarer Räume nicht ideal. Insbesondere die Lehrkräfte können ihre Unterrichtseinheiten nicht vorbereiten. Weiter verlangt die teilweise parallele Raumnutzung eine intensive Absprache und gegenseitige Rücksichtnahme. Hier besteht Handlungsbedarf.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass im Kindergarten mit Tagesstrukturen eine Förderung des Wohlbefindens der Kinder durch die oben beschriebenen vielfältigen pädagogischen Arbeiten grundsätzlich gegeben ist und gleichzeitig weiter optimiert werden kann.

## 5 Fazit und Perspektive

Ziel des letzten Kapitels besteht darin, die aufgeworfenen Forschungsfragen (Kap. 1.2) zusammenfassend zu beantworten. Daran knüpfen nächste Schritte für die Praxis und Forschung an.

In diesem Forschungsbericht stand die Förderung des Wohlbefindens von Kindern im Zentrum, die einen Kindergarten mit Tagesstrukturen besuchen.

Wohlbefinden wird in Forschungsdebatten kaum auf das Kindergartenalter fokussiert. Allerdings geben Untersuchungen aus der Einschulungsphase und Kleinkindphase **zahlreiche Dimensionen** an, mit denen die Forschenden das „Wohlbefinden von Kindern“ untersuchen und empirisch begründen. Dazu zählen beispielsweise Lernen, Bildung/Erziehung, Selbstkonzepte, subjektives Wohlbefinden, stabile Beziehungen, Peers, Gesundheit oder körperliche Zufriedenheit. Diese Dimensionen sind vielschichtig, meist sinnvoll nachvollziehbar, teils altersstufenorientiert, mehr oder weniger überschaubar und aufzählbar. Einen Überblick über diese Dimensionen zu gewinnen ist anspruchsvoll, was einzelne Forschende selbstkritisch reflektieren<sup>108</sup> und einen rollenden Entwicklungsprozess innerhalb von internationalen Panel-Studien führen. Zudem gewinnen in der letzten Dekade die **Akteursperspektive** der Kinder und die Berücksichtigung des Kindeswillens an Bedeutung. Vor diesem Hintergrund ist das Wohlbefinden von Kindern auf **Aushandlungs- sowie Abspracheprozesse unter den Beteiligten** zu fokussieren. Aus der Sicht der Erwachsenen eröffnet sich daraus eine Handlungsspannbreite bezüglich der Förderung des Wohlbefindens der Kinder beispielsweise zwischen Fürsorge durch die Eltern/Elternteil/Fachpersonen bis hin zum Gewähren von Freiheiten des Kindes im Alltag.<sup>109</sup> Aus der Perspektive der Kinder kann sich ebenfalls eine Handlungsspannbreite zwischen scheinbar gegenüberstehenden Polen auftun, wie dem Gefühl des Aufgehoben-Seins und der gleichzeitigen Verwirklichung der eigenen Handlungswünsche.<sup>110</sup> Hierbei handelt es sich weniger um Dimensionen, die einzuhalten sind, sondern um Spannbreiten von Handlungsmöglichkeiten, um das Wohlbefinden von Kindern zu fördern. Dieses ist somit von beteiligten Personen und Kontexten abhängig, woran sich sozialisationstheoretische Anschlusspunkte auf das Spannungsfeld zwischen Eigen- und Fremdbestimmung<sup>111</sup> zeigen.

<sup>108</sup> z.B. Andresen, Fegter & Hurrelmann 2013.

<sup>109</sup> Andresen, Fegter & Hurrelmann 2013.

<sup>110</sup> Fattore, Mason & Watson 2012.

<sup>111</sup> z.B. Hurrelmann & Quenzel 2012, 172f.

Ausgehend von der durchgeführten Literaturrecherche ist es nicht möglich, allgemeine Antworten auf die erste Forschungsfragen (1.) des Projekts zu geben, welche auf ein geeignetes theoretisches Konzept des Wohlbefindens von Kindern auf Kindergartenstufe zielt, denn die vorgestellten theoretischen Ansätze vermögen in Form von Dimensionen und Handlungsspannbreiten den Forschungsgegenstand Wohlbefinden nur annähernd zugänglich zu machen. Des Weiteren ist ein Transfer von einem allgemeinen Ansatz des Wohlbefindens von Kindern zu einem **konkreten Einzelfall** oder einer **konkreten Lebenssituation** zu leisten, was sich nicht notwendigerweise geradlinig, sondern ebenso wie oben erwähnt in einer Spannweite zwischen zwei Polen und im Rahmen eines Aushandlungs- und Abspracheprozesses vollzieht. Hierzu ist eine **Selbstreflexion der Forschenden, der Fachperson oder der erwachsenen Person** gefragt, welche die eigenen Vorstellungen von Kindheit in die Perspektive des Wohlbefindens von Kindern hineinträgt und damit im unterschiedlich bewussten Rahmen Forschung und Praxis prägt.<sup>112</sup>

Auf die zweite Forschungsfrage (2.), welche Dimensionen des Wohlbefindens von Kindern sich formulieren lassen, fällt die Antwort parallel zur ersten Forschungsfrage auf vielschichtige Dimensionen und Spannbreiten. Zusammenfassend konnten übergreifende Themen definiert werden, zu welchen Bildung/Erziehung, subjektive Perspektive/Akteur, soziale Beziehungen, Fürsorge/Orientierung durch Erwachsene und Materielles/Gesundheit zählen (vgl. Tab. 2).

Bei Fachdebatten über das Wohlbefinden des Kindes sind drei weitere Aspekte zu berücksichtigen, welche sich mit den folgenden Fragen reflektieren lassen und transparent werden:

- Von welchen Vorstellungen von Kindheit gehen die Erwachsenen in der Praxis und in der Forschung aus?
- Auf welche konkreten Lebenssituationen fokussieren die abstrakten und scheinbar objektiven Dimensionen des Wohlbefindens?
- Welche Absprachen und Aushandlungen der Beteiligten sind vorzunehmen, um so weit als möglich den Kindeswillen und das Kindeswohl zu berücksichtigen?

Das Wohlbefinden von Kindern wird als Qualitätsmerkmal von Einrichtungen für Ganztagesbildung gefordert und deskriptiv beschrieben, aber bislang kaum empirisch überprüft (vgl. Kap. 1.2). In der vorliegenden Untersuchung nehmen die Kinder, Lehrkräfte, Fachpersonen Tagesstrukturen und Eltern im Kindergarten mit Tagesstrukturen die Förderung des Wohlbefindens von Kindern (dritte Forschungsfrage) grundsätzlich wahr. Dies geht aus der Analyse des Datenmaterials hervor. Auffallend ist, wie aus den Berichten der Befragten Tendenzen eines verstärkt geleiteten Lernens im Kindergarten und eines entdeckenden/freiwilligen Lernens im Bereich Tagesstrukturen hervorgeht. In beiden Lernbereichen finden partizipative Momente statt, wobei vermehrt im Tagesstrukturbereich von Aushandlungsmomenten zwischen Kindeswillen und Kindeswohl berichtet wird.

Diese Unterscheidung zwischen Lernen im Kindergarten und in der Tagesstruktur wird von den Eltern nicht vorgenommen.

Die Frage der gemeinsamen Raumnutzung, welche unterschiedlichen Dimensionen zugeordnet werden kann, stellen sich die Eltern und Kindern nicht. Hingegen weisen die Lehrkräfte dezidiert darauf hin, was mit Blick auf ihre pädagogische Arbeit (z.B. fehlender Raum für Vorbereitungen der Unterrichtseinheit oder für Dekoration des nächsten Tages) nachvollziehbar ist. Ebenfalls nennen die Fachpersonen Tagesstruktur die ungünstigen räumlichen Bedingungen. Allerdings zeigen sie sich lösungsorientierter.

Aus der Datenanalyse lässt sich die These formulieren, dass zur bestmöglichen Förderung des

<sup>112</sup> Die Forderung nach grundsätzlicher Hinterfragungsleistungen bezüglich der Implementierung von Forschungsbefunden in die Praxis schliesst an die kritische Hinterfragung der normbasierten Qualitätsdebatte in der Bildungsforschung an (Sauerwein & Klieme 2016).

Wohlbefindens von Kindern alle Beteiligten in und um den Kindergarten mit Tagesstrukturen beitragen.

Der pädagogische Auftrag von Lehrkräften und Fachpersonen Tagesstrukturen auf Kindergartenstufe ist in Schuldokumenten des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt unterschiedlich verankert. Während derjenige der Lehrkräfte klar als öffentlicher Auftrag im Rahmen des Erziehungs- und Bildungsauftrags ausgewiesen ist, besteht für den pädagogischen Auftrag der Fachpersonen Tagesstrukturen kein dokumentierter. Dies mag erstaunen, zumal Lehrkräfte im Rahmen von Harmos und der Kompetenzorientierung des Erziehungs- und Bildungsauftrags fachliche und überfachliche Kompetenz im Schulunterricht zu fördern haben. Hierzu bestehen Überschneidungen zum pädagogischen Auftrag der Fachkräfte Tagesstruktur, welche vermehrt auf die Förderung von überfachlichen, aber teilweise auch von fachlichen Kompetenzen in ihrer Arbeit mit den Kindern fokussieren (Kap. 3.3). Hierzu besteht Handlungsbedarf, den pädagogischen Auftrag von Fachkräften Tagesstrukturen und deren pädagogische Expertise zugänglich zu machen und transparent auszuschildern. Damit können Synergien der pädagogischen Aufträge beider Professionen zur Förderung des Wohlbefindens von Kindern genutzt werden. Dies liesse sich beispielsweise in den gemeinsam geführten pädagogischen Beurteilungen über die Kinder oder durch gemeinsam geführte Elterngespräche vollziehen. Bezüglich Terminfindung könnte der administrative Aufwand auf Seiten der Lehrkräfte und Fachpersonen sowie der Eltern minimiert werden.

Der pädagogische Auftrag im Kindergartenalltag gestaltet sich aus der Sicht der Kinder, Lehrkräfte und Fachpersonen Tagesstrukturen unterschiedlich (5. Forschungsfrage): Die Kinder nehmen diesen grundsätzlich positiv auf, wobei das geleitete Arbeiten im Kindergarten öfter stattfindet als in der Tagesstruktur. Dieses wird teilweise von den Kindern und von den Lehrkräften und Fachpersonen Tagesstrukturen als herausfordernd beschrieben. Die Fachpersonen beider Professionen haben diesbezüglich kaum Berührungspunkte, obwohl beide Aufträge Gemeinsamkeiten aufweisen.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede des pädagogischen Auftrags beider Professionen sind festzustellen (6. Forschungsfrage). Im Kindergarten stehen vermehrt leistungsorientierte und in der Tagesstruktur freizeitorientierte Tätigkeiten im Vordergrund. Lehrkräfte haben klare Lernziele zu verfolgen, um das Ziel der Einschulung der Kinder zu erreichen. Hingegen verfolgen die Fachpersonen Tagesstrukturen ebenfalls Lernziele, welche den Einschulungsprozess begünstigen, welche aber vermehrt auf individueller und freiwilliger Art basieren. Allerdings sind viele pädagogische Tätigkeiten wiederum ähnlich, wie beispielsweise die Rituale in der Gruppe, das freie Spiel, Turnen, Singen und so weiter.

Wie bereits erwähnt existiert für die Eltern keine Trennung zwischen Kindergarten und Tagesstruktur, sondern beides wird als Einheit wahrgenommen.

Vor dem Hintergrund der vorgestellten empirischen Befunde stellen sich die Fragen,

- inwiefern eine professionelle Autonomie der Lehrkräfte und Fachkräfte Tagesstrukturen tatsächlich vorliegt
- inwiefern diese durch „institutionelle (Selbst)-Zuschreibungen“<sup>113</sup> unterfüttert werden
- inwiefern professionelle Unterschiede respektiert und professionelle Gemeinsamkeiten in bestimmten Momenten gezielt in Form von professionellen Synergien genutzt und weiterentwickelt werden können.

<sup>113</sup> vgl. Idel et al. 2015, S. 19.

Der vorliegende Bericht soll als Grundlage für fachliche Gespräche über die Förderung des Wohlbefindens von Kindern im Rahmen von Tagesstrukturen dienen und für dieses Thema sensibilisieren. Diesbezüglich lässt sich zusammenfassend folgende These festhalten:

Zur Förderung des Wohlbefindens von Kindern sowie für die Ausschöpfung der professionellen Potenziale der pädagogischen Arbeit von Lehrkräften und Fachpersonen Tagesstrukturen

- sind räumliche Rahmenbedingungen, Anstellungs- und Arbeitsrahmenbedingungen
- gegenseitige Anerkennung des Erfahrungs- und Fachwissens
- Klärung der Verantwortlichkeiten
- Nutzung und Weiterentwicklung von Synergien

notwendig.

Damit sind zentrale Anhaltspunkte für die Weiterentwicklungen der Kindergarten mit Tagesstrukturen gegeben, anhand derer sich nächste Entwicklungsschritte wie folgt formulieren lassen:

- Die gewonnenen Befunde sind mit weiteren Forschungsergebnissen zu erhärten. Deshalb sind weitere Untersuchungen mit gleichen und anderen Modellen von Kindergarten mit Tagesstrukturen durchzuführen.

Mit Blick auf die Zusammenarbeit aller Beteiligten im Kindergarten mit Tagesstrukturen sind ebenfalls Fachpersonen für spezielle Bedürfnisse wie Logopädin oder Mitarbeitende wie Zivildienstleistende zu berücksichtigen. Hierzu eignet sich ein ethnographischer Forschungszugang, welcher die Perspektive verschiedener Personen im Kindergarten mit Tagesstrukturen gezielt und ausgehend vom Alltagsgeschehen in die Forschung einbezieht.

- Der pädagogische Auftrag der Fachpersonen Tagesstrukturen ist in einem verbindlichen öffentlichen Dokument, parallel zum Bildungs- und Erziehungsauftrag von Lehrpersonen zu beschreiben und festzuhalten. Hinweise aus den bestehenden Dokumenten rund um den Kindergarten mit Tagesstrukturen liegen vor, wie im vorliegenden Forschungsbericht dokumentiert wurde. Deshalb ist eine Fachgruppe zu beauftragen, den Bildungs- und Erziehungsauftrag von Fachpersonen Tagesstrukturen ausgehend von bestehenden Dokumenten und in Anlehnung an den Lehrplan 21 zu formulieren und öffentlich zugänglich zu machen.
- Aus den vorgestellten Forschungsbefunden ging hervor, dass keine professionelle Grenzverschiebung stattfindet, sondern getrennte professionelle Handlungsbereiche mit punktuellen formellen und informellen Austauschgelegenheiten gegeben sind. Gleichzeitig gibt es einige Hinweise auf mögliche Nutzung von Synergien, wie beispielsweise ein gemeinsames Elterngespräch mit Lehrkräften und Fachpersonen Tagesstrukturen durchzuführen statt zwei separate Elterngespräche mit den jeweiligen Fachpersonen. Zu diesem Thema der Förderung von Synergien der pädagogischen Arbeit von Lehrkräften und Fachpersonen Tagesstrukturen liegt es nahe, in den einzelnen Einrichtungen und zusammen mit den Fachkräften praxisfreundliche Konzepte zu entwickeln. Diese wären sogleich in den jeweiligen Einrichtungen umzusetzen und mit einer internen und externen Evaluation zu begleiten und weiterzuentwickeln. Voraussetzungen hierfür sind, dass die Beteiligten offen für professionelle Weiterentwicklungen sind und in der Konzeptentwicklung mitwirken und dass die zeitlichen Rahmenbedingungen bzw. Entschädigung für die anfallende Mehrarbeit gegeben sind.

## Literaturverzeichnis

- Adamson, P., Bradshaw, J., Hoelscher, P. & Richardson, D. (2007): *Child Poverty in Perspective: An overview of child well-being in rich countries. Research Report*. Innocenti Report Card, vol. 7. Unicef Innocenti Research Centre.
- Andresen, S. (2014): Educational Science and Child Well-Being. In A. Ben-Aryē, F. Casas, I. Frønes & J. E. Korbin (Hrsg.), *Handbook of child well-being. Theories, methods and policies in global perspective* (S. 249-278). Dordrecht, s.l.: Springer Netherlands.
- Andresen, S., Fegter, S. & Hurrelmann, K. (2013): Wohlbefinden, Armut und Gerechtigkeit aus Sicht der Kinder: Die Ausrichtung der 3. World Vision Studie. In: World Vision Deutschland (Hg.). *Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie* (S. 26-47). Weinheim Basel: Beltz.
- Andresen, S., Hurrelmann, K. & Fegter, S. (2010): Wie geht es unseren Kindern? Wohlbefinden und Lebensbedingungen der Kinder in Deutschland. In: Hurrelmann, K. & Andresen, S.: *Kinder in Deutschland 2010 – 2. World Vision Kinderstudie* (S. 35–59). Frankfurt am Main: Fischer
- Bauer, P. (2014): Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In S. Faas & M. Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel. Herausforderungen für kulturelle Bildung und Soziale Arbeit* (S. 273-286). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Ben-Aryē, A., Casas, F., Frønes, I. & Korbin, J. E. (Hrsg.) (2014): *Handbook of child well-being. Theories, methods and policies in a global perspective*. Dordrecht, s.l.: Springer Netherlands.
- Bertram, H. (2016): Kindliches Wohlbefinden: Von Kinderarmut und Fürsorge zur kindlichen Teilhabe. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 11 (3), S. 269–285.
- Bildungsraum Nordwestschweiz (BRNW), Arbeitsgruppe Kindergarten/Primar (2015): *Orientierungspunkte Kindergarten: sprachliche und mathematische Grunderfahrungen*. Zugriff am 19.10.2016. Verfügbar unter dem Kapitel „Umsetzungshilfen“ im unteren Teil der Internetseite: <https://www.edubs.ch/unterricht/lehrplan/volksschulen/einfuehrung-lehrplan-21>
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2008): *Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Brückel, F., Kuster, R., Dietiker, M., Schuler Braunschweig, Patricia (2014): „Gute Ganztagsbildung“ und Anforderungen an die Kooperation zwischen Schule, Betreuung und Elternhaus. *Jugendhilfe* 52 (6), S. 408-413.
- Bühler-Niederberger, D. (2011): *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Chiapparini, E. (ed.) (2016): *The Service User as a Partner in Social Work Projects and Education. Concepts and Evaluations of Courses with a Gap-Mending Approach in Europe*. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Chiapparini, E., Bussmann, E., Eberitzsch, S. & Stohler, R. (2016a): Soziale Arbeit geht in die Schule. Kooperation im Rahmen von Ganztagesbildung. *SozialAktuell* (1), S. 24-25.
- Chiapparini, E., Schuler Braunschweig, P. & Kappler, C. (2016b): Pädagogische Zuständigkeiten in Tagesschulen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11 (3), S. 355–361.
- Children's Worlds (2016): *Children's views on their lives and well-being in 17 countries: Key Messages from each country. International Survey of Children Well-Being; Jacobs Foundation*. Online verfügbar unter [http://www.isciweb.org/\\_Uploads/dbsAttachedFiles/KeyMessagesfromeachcountry\\_final.pdf](http://www.isciweb.org/_Uploads/dbsAttachedFiles/KeyMessagesfromeachcountry_final.pdf), zuletzt aktualisiert am 06.12.2016.
- Dettenborn, H. (2014): *Kindeswohl und Kindeswille. Psychologische und rechtliche Aspekte*; mit 5 Tabellen (4., überarb. Tabelle): München: E. Reinhardt.
- Einsiedler, W. (2014): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (ergänzte und aktualisierte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (EDBS) – Volksschulen, Primarstufe (ohne Datum 1): *Lernbericht Primarstufe*. Kindergarten, 2. Kindergartenjahr. Unveröffentlichtes Dokument.

- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (EDBS) – Bereich Bildung, Volksschule (ohne Datum 2): *Stellenbeschreibung Tagesstrukturleitung*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (EDBS) - Volksschulen (2016a): *Schulsystem kurz erklärt*. Zugriff am 08.10.2016. Verfügbar unter: <http://www.volksschulen.bs.ch/schulsystem/kurz-erklaert.html>
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (EDBS) - Volksschulen (2016b): *Einführung Lehrplan 21*. Zugriff am 08.10.2016. Verfügbar unter: <https://www.edubs.ch/unterricht/lehrplan/volksschulen/einfuehrung-lehrplan-21>.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (EDBS) - Volksschulen (2016c): *Lehrplan 21 - stand 29.02.2016 (Gesamtausgabe)*. Zugriff am 21.12.2016. Verfügbar unter [http://bs.lehrplan.ch/container/BS\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](http://bs.lehrplan.ch/container/BS_DE_Gesamtausgabe.pdf).
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (EDBS) – Volksschulen (2015): *Leitfaden zur Gestaltung des „Konzepts für die Tagesstrukturen“*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (EDBS) – Volksschulen (2013): *Tagesstrukturen hinterlassen Spuren. Handbuch Tagesstrukturen der Volksschulen im Kanton Basel-Stadt (PDF)*. Zugriff am 08.10.2016. Verfügbar unter: <https://www.edubs.ch/dienste/Dienste-VS/fachstelle-tagesstrukturen/dokumente-tagesstrukturen/handbuch-tagesstrukturen-7-4-2014.pdf>.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (EDBS) – Bereich Bildung, Volksschule (2009a): *Stellenbeschreibung pädagogische Leitung Tagesstrukturen*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (EDBS) – Bereich Bildung, Volksschule (2009b): *Stellenbeschreibung Fachperson Tagesstrukturen*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (EDBS) - Volksschulen (ohne Datum): *Lebensraum Schule*. Zugriff am 12.1.2017. Verfügbar unter: Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt: <https://gesundheit.edubs.ch/themenbereiche/kooperation-mit-eltern-1>.
- Esser, F. (2014): "Das Glück, das nie wiederkehrt". *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(4), S. 505–519.
- Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule (FHNW PH) & Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (EDBS) – Volksschulen (2015): *Tagesstrukturen. Orientierungsraster für die Schulentwicklung und Schulevaluation an den Volksschulen des Kantons Basel-Stadt*. Zugriff am 08.10.2016. Verfügbar unter: <https://www.edubs.ch/schulentwicklung/link/tagesstrukturen>.
- Fattore, T., Mason, J. and Watson, E. (2012): Locating the Child Centrally as Subject in Research. Towards a Child Interpretation of Well-Being. *Child indicators research*, 5( 3), pp 423-435.
- Fischer, N., Klieme, E., Holtappels, H.-G., Stecher, L. & Rauschenbach, T. (2013): *Ganztagsschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt a.M: DIPF.
- Fischer, N., Sauerwein, M. N. & Theis, D. (2012): Ganztagsschule zwischen Erwartungen und Realität – Ein Überblick über Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). In M. Heibler & T. Schaad (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung an Ganztagsschulen. Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis*. Band 4 (S. 47-61). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Hilty, B. & Spross, Y. (2008): *Anforderungen an die Dokumentation/Planung der Kinderarbeit*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Holtappels, H. G., Lossen, K., Spillebeen, L. & Tillmann, K. (2011): Schulentwicklung und Lehrerkooperation in Ganztagsschulen. Konzeption und Entwicklungsprozess als förderliche Faktoren der Kooperationsentwicklung? In N. Fischer, H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (S. 25-42). Weinheim: Juventa.
- Idel, T.-S., Grasshoff, G. & Schütz, A. (2015): Jenseits des Unterrichts? Soziale Arbeit an Schulen als Grenzarbeit. *sozialmagazin*, 12(11-12), S. 14-21.
- Kappler, C., Chiapparini, E. & Schuler, P. (2016): Die gute neue Tagesschule in der Schweiz. Der Erziehungs- und Bildungsauftrag aus der Sicht der Professionen. All-Day Schooling in Switzerland. Social Workers and Teachers in multi-professional Cooperation and their professional Responsibilities. *Schulpädagogik-heute*, 7(13), S. 1-15.



- Köhler, S.-M., Krüger, H.-H. & Pfaff, N. (Hrsg.) (2016): *Handbuch Peerforschung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kray, J. & Schaefer, S. (2012): Mittlere und späte Kindheit (6-11 Jahre). In W. Schneider, & U. Lindenberger (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (S. 211-233). Weinheim: Beltz.
- Krüger, H.-H. (2008): *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Leverkusen: Budrich.
- OECD (2009): *Doing better for children*. Paris: OECD.
- Oelkers, N. & Schrödter, Mark (2010): *Kindeswohl und Kindeswille. Zum Wohlergehen von Kindern aus der Perspektive des Capability Approach – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Olk, T., Speck, K. & Stimpel T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen - Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In: L. Stecher, H.-H. Krüger/T. Rauschenbach (Hrsg.) *Ganztagschule. Neue Schule? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 15(6), S. 3–80
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2009): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (Lehr- und Handbücher der Soziologie, 2., korr. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Rauschenbach, T. (2016). Das Mysterium Ganztage. *DJI Impulse*, 113 (2), S. 4-6.
- Sauerwein, M. & Klieme, E. (2016): Anmerkungen zum Qualitätsbegriff in der Bildungsforschung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungsforschung*, 38 (3), S. 459-478.
- Scholz, I. (2016): *Das heterogene Klassenzimmer. Differenziert unterrichten*; mit 15 Tabellen. 2., unveränderte Auflage Göttingen, Bristol, CT: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztage. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität* (S. 184-201). Weinheim.
- Erweiterten Konferenzvorstands (2015): *Stellungnahme des erweiterten Konferenzvorstands zu „Kindergärten mit Tagesstrukturen“ an die Volksschulleitung*, Basel, 17. November 2015.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996): *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Taschenbuch Verlag.
- Vogl, S. (2015): *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Volksschulen des Kantons Basel-Stadt – Kindergärten Basel & Gemeinde Riehen Kindergärten (2010): *Arbeit in den Qualitätsgruppen an den Kindergärten Basel-Stadt*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Witzel, A. & Reiter, H. (2012): *The problem-centred interview. Principles and practice*. Los Angeles: Sage.
- Zander, M. (2011). *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## Tabellenübersicht

Tabelle 1: Überblick der Interviews mit Kindern, Lehrkräften, Fachpersonen Tagesstrukturen und Erziehungsbeauftragten.

Quelle: Eigene Darstellung .....4

Tabelle 2: Überblick über theoriegeleitete Dimensionen des Wohlbefindens von Kindern und über weitere zu berücksichtigende Aspekte.

Quelle: Eigene Darstellung .....11

Tabelle 3: Zusammenfassung des pädagogischen Auftrags der Lehrkräfte und Fachpersonen Tagesstrukturen.

Quelle: eigene Darstellung basierend auf den in Kap. 3.2 und 3.3 erwähnten Dokumenten .....16

## Grafikübersicht

Grafik: Organigramm Kindergarten mit Tagesstrukturen.

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Fachgespräche, 2016.....13



## Departement Soziale Arbeit

### Institut Kindheit, Jugend und Familie

Pfingstweidstrasse 96  
Postfach 707  
CH-8005 Zürich

Telefon +41 58 934 89 54  
[emanuela.chiapparini@zhaw.ch](mailto:emanuela.chiapparini@zhaw.ch)

[www.zhaw.ch/sozialarbeit](http://www.zhaw.ch/sozialarbeit)