



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Du Englischtante, was heißt denn Pfau auf Englisch?“

**Das Fremdsprachenlernkonzept in Niederösterreichs Landeskinderergärten aus der
Perspektive frühkindlicher Bildungsprozesse der Elementarpädagogik**

Verfasserin

Ramona Illmeyer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt.

A 297

Studienblatt:

Studienrichtung lt.

Diplomstudium Pädagogik

Studienblatt:

Betreuerin / Betreuer:

Univ. -Prof. Dr. Henning Schluß

EINLEITUNG.....	7
1. DAS PROJEKT „ENGLISCH IM KINDERGARTEN“ ALS BILDUNGSANGEBOT	12
1.1 Der Kindergarten als Bildungsinstitution	12
1.2 Bildungspolitische Verwurzelung	13
1.2.1 Projektvorgaben vom Land Niederösterreich	13
1.2.2 Einfluss der Europäischen Union	16
1.3 Resümee und Interpretation	18
2. Interdisziplinäre Erkenntnisse zum frühen Fremdsprachenerwerb	23
2.1 Begriffsklärung "Sprache"/"Fremdsprache"/"Muttersprache"	23
2.2 Frühes Fremdsprachenlernen (Linguistik)	25
2.3 Englisch im Kindergarten als „integratives spielerisches Angebot“: Methodische Überlegungen.....	26
2.4 Der Spracherwerb in der Muttersprache/ Sprachentwicklung	28
2.5 Früher Fremdsprachenerwerb mittels "natürlichem Wege"	31
2.6 Resümee - Relevanz für „Englisch im Kindergarten“	34
3. BILDUNGSPROZESSE AUS DER SICHT DER ELEMENTARPÄDAGOGIK – ZUM BILDUNGSAUFGABEN VON KINDERTAGESSTÄTTEN (INFANS).....	37
3.1 Einführung in das Fachgebiet	37
3.2 Geschichte und Legitimation	39
3.2.1 Infans und seine Forschungsaufträge	39
3.2.2 Legitimation eines Bildungsbegriffs für den Vorschulbereich	41
3.3 Theoretische und inhaltliche Grundlegung	43
3.3.1 Zum Verhältnis von Bildung und Erziehung.....	43
3.3.2 Der Bildungsbegriff in Abgrenzung zu Entwicklung	45
3.3.3 "Entwicklung" nach infans als geteilte Bedeutung und soziale Konstruktion.....	45
3.3.4 Zwei Formen von Erziehung	47
3.3.5 Erziehungs- und Bildungsziele.....	50
3.3.6 Frühe Bindung und Bildung	53
3.3.7 Rolle der Gleichaltrigen	53
3.4 Resümee: Worin liegt der Bildungsauftrag von Kindertagesstätten?	54
4. ZUR UMSETZUNG DES „INFANS-KONZEPTS“ IN DIE PRAXIS UND DESSEN QUALITÄTSSICHERUNG.....	56
4.1. Infans in 5 Modulen	56
4.1.1 Modul 1: Erziehungs- und Handlungsziele formulieren und reflektieren	57
4.1.2 Modul 2: Kindverhalten beobachten und fachlich reflektieren	61

4.1.3 Modul 3: Themen zumuten und Themen beantworten.....	62
4.1.4 Modul 4: Dokumentation von Erziehungs- und Bildungsprozessen	64
4.1.5 Modul 5: Bedingungen des Gelingens und Vernetzung nach außen	64
4.2 Qualitätssicherung des infans-Konzepts	65
4.2.1 Grundaussagen und Leitziele des Modellprojekts	65
4.2.2 Spiel als Qualitätsmerkmal	68
5. THEORETISCHE WURZELN DES INFANS-KONZEPTS	69
5.1 Einbettung in (systemisch-) konstruktivistische Theorien.....	69
5.1.1 (Systemisch-) konstruktivistische Positionierung.....	69
5.1.2 Konstruktivismus: Begriffsklärung	70
5.1.3 Wurzeln	70
5.1.4 Kernthesen des Konstruktivismus	71
5.1.5 Konstruktivistische Anthropologie.....	72
5.1.5 Konstruktivismus und Pädagogik.....	74
5.1.6 Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Vom Umgang mit Autonomie und Vielfalt.....	75
5.2 (Systemisch-)konstruktivistische Pädagogik und das infans-Konzept	76
5.3 Weitere Grundsäulen.....	78
5.3.1 Piaget.....	79
5.3.2 Symbolischer Interaktionismus (Mead) und Kulturhistorische Schule (Wygotzky)	81
5.3.3 Bindungstheorie	82
6. HERLEITUNG DER FORSCHUNGSFRAGE UND IHREN DETAILFRAGEN	86
6.1 Zur Relevanz von infans für das Projekt „Englisch im Kindergarten“	86
6.2 Präzisierung der Forschungsfrage.....	89
7. ZUR METHODE/METHODOLOGIE DES FORSCHUNGSVORHABENS	97
7.1 Die (teilnehmende) Beobachtung	97
7.1.1 Theoretische und organisatorische Rahmenbedingungen der praktischen Beobachtungen.....	97
7.1.2 Theorie der (teilnehmenden) Beobachtung	98
7.2 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	102
7.2.1 Definition und Begriffsklärung	102
7.2.2 Ablaufmodell der Inhaltsanalyse	104
7.2.3 (Skalierende) Strukturierung	107
7.2.4 Legitimation der Auswertungsmethode der Beobachtungsprotokolle.....	111
8. AUSWERTUNG DER BEOBACHTUNGSPROTOKOLLE.....	112
8.1 Darlegung der einzelnen Arbeitsschritte.....	112
8.2 Parallelkategorien	128
9. ERGEBNISSE: DARSTELLUNG DER INHALTSANALYTISCHEN AUSWERTUNG	141

10. RESÜMEE UND AUSBLICK.....	149
11. KRITISCHE REFLEXION.....	153
11.1 Empirischer Teil der Diplomarbeit	153
11.2 Theoretischer Teil der Diplomarbeit.....	155
LITERATURVERZEICHNIS	159
LEBENS LAUF	165
ANHANG.....	166

An dieser Stelle möchte ich ein herzliches Dankeschön an die vielen Menschen, die zum Entstehen meiner Diplomarbeit beigetragen haben aussprechen.

Danke an meinen Diplomarbeitsbetreuer Univ.-Prof. Dr. Schluß für die Betreuung meiner Diplomarbeit und viele inspirierende Gedanken.

Danke auch an Dr. Sattler, deren wertvolle Anregungen eine große Unterstützung waren.

Aufrichtigen Dank an alle Trainerinnen für ihre Bereitschaft, mir Einblick in ihre pädagogische Tätigkeit zu gewähren. Danke an die Leiterinnen und Kindergartenpädagoginnen für die Ermöglichung der Hospitationen.

Und danke an meine Familie und meine Freunde für die großzügige Unterstützung während meiner Studienzeit und den Rückhalt, den ich immer wieder erfahren durfte.

EINLEITUNG

Die systematische Begegnung mit der Fremdsprache Englisch im Rahmen des österreichischen Bildungssystems wurde bis vor kurzem nur Kindern ab dem Volksschulalter ermöglicht. Nun ist Englisch im Kindergarten seit dem Kindergartenjahr 2007/2008 als neu eingeführtes Projekt ein fixer Bestandteil der Bildungszeit in Landeskindergärten Niederösterreichs (Vgl. Steger 2007). Der Fremdsprachenerwerb im Kleinkindalter bzw. frühen Kindesalter rückt immer mehr in das Blickfeld institutioneller Bildungseinrichtungen und gilt somit als Baustein eines neuzeitlichen Verständnisses von "Bildung". Mit Englisch im Kindergarten ist ein Element in den Kindergarten gerückt, das es bisher nur im Rahmen der Schulbildung gab. Den Unterschied zwischen schulischer und vorschulischer Bildung zu betonen ist wichtig, da in der Schule ein anderes Verständnis von Bildungsprozessen als im Kindergarten herrscht. Schulbildung ist stark vom zugrunde liegenden Lehrplan und dessen Inhalten geprägt. Im Gegensatz zur Schule ist im Kindergarten nur das letzte Jahr ein verpflichtendes Bildungsjahr (Vgl.: <http://news.orf.at/stories/2008239/2008235/>). Auch dem Kindergarten liegt ein in ganz Österreich einheitlicher Bildungsplan zugrunde, der aber nicht wie der Lehrplan für die Volksschule mit konkreten Lehr- bzw. Lerninhalten gefüllt ist. Interessant ist in diesem Zusammenhang daher die Frage, worin die Besonderheiten frühkindlicher Bildungsprozesse im Kindergartenalter liegen. Um diese Frage zu beantworten, werden neue wissenschaftliche Erkenntnisse über Bildungsprozesse im Vorschulalter aus der Perspektive der Elementarpädagogik herangezogen. Besondere Berücksichtigung findet dabei die inhaltliche Grundlegung des Bildungsbegriffs im Elementarbereich durch die Forschungsgruppe „infans“. Die Frage, wie Bildungsprozesse von Kindern im Vorschulalter gefasst werden können, nimmt einen breiten Raum in dieser Diplomarbeit ein und dient als Basis für die Diskussion des Projekts "Englisch im Kindergarten".

Wie bin ich überhaupt dazu gekommen, mir das Thema "Englisch im Kindergarten" aus dem Blickwinkel wissenschaftlicher Elementarpädagogik anzusehen? Die erste Berührung mit dem Themenkomplex "Fremdsprachenlernen – Kindergarten – Elementarpädagogik" der geplanten Diplomarbeit fand im Rahmen meiner beruflichen Praxis neben dem Pädagogik-Studium als Englisch-Trainerin in einigen Landeskinderergärten Niederösterreichs statt.

Zu Beginn meiner beruflichen Tätigkeit bin ich auf viele Unklarheiten bezüglich des Konzepts des Projekts „Englisch im Kindergarten“ und dessen praktische Umsetzung gestoßen:

- Welche Zielvorstellungen besitzt das Projekt? Was soll damit erreicht werden? Welche Inhalte werden mit den Kindergartenkindern behandelt (Vokabeln, Aussprache, Grammatik...)? Inwiefern werden diese Inhalte vor den Englischeinheiten vorstrukturiert (vorbereitet)? Gibt es Zielverstellungen, und wenn ja, wer definiert diese: Kinder, Eltern, PädagogInnen, Vorgaben des Geldgebers der Landesregierung NÖ, die EnglischtrainerInnen, o. a.?
- Wenn es Zielvorstellungen gibt, wie sollen diese methodisch umgesetzt werden? In welchen Sozialformen (Einzelgespräche, Kleingruppen, gesamte Gruppe, Altershomogenität, Altersheterogenität) soll Englisch stattfinden?

Diese Fragen können aus multiperspektivischer Sichtweise behandelt werden, wie etwa mittels bildungspolitischen Vorgaben der Landesregierung Niederösterreichs, aus der Sicht der betroffenen Eltern, die ihrem Kind mit Englisch womöglich zukünftig eine gute berufliche Qualifizierung bieten wollen, oder von KindergartenpädagogInnen bzw. konkreten EnglischtrainerInnen, welche sicher auch bestimmte Überzeugungen dazu besitzen, warum bzw. was Kleinkinder genau in Englisch können sollen.

All diesen oben genannten "praktischen Problemen" liegt unter anderem zugrunde, dass mit dem Kindergarten als Bildungsinstitution die Frage nach der Gestalt von Bildungsprozessen im Kleinkindalter aufgetaucht ist. Welches Verständnis von Bildungsprozessen herrscht im Elementarbereich (Englisch ist ein Bestandteil der Bildungszeit)? Welche anthropologische Annahme vom Vorschulkind ist implizit und wie gestalten sich kindliche Lernprozesse?

Deshalb wird ein zentraler Teil der geplanten Arbeit die Fragestellung behandeln, worin die Besonderheiten frühkindlicher Bildungsprozesse liegen.

Da diese Diplomarbeit im Gegenstand der Pädagogik verfasst wird, gilt es das Thema mit neuen Erkenntnissen und theoretischem Gedankengut von ForscherInnen des Faches (im Speziellen des Elementarbereichs) zu betrachten. Ein persönliches Anliegen der Autorin ist es, das Verständnis vom Lernen einer Fremdsprache, wie es viele in ihrer Bildungsbiografie in der Schule erfahren haben, nicht unhinterfragt auf den Kindergarten zu übertragen. Deshalb wird im Laufe der Diplomarbeit das in den letzten Jahren immer mehr und mehr mit Publikation aufsehenerregende Forschungsgebiet der Elementarpädagogik im Mittelpunkt der Überlegungen stehen und als bildungstheoretischer Anker dienen.

Dabei stellt der Bildungsbegriff der infans-Forschungsgruppe um Hans-Joachim Laewen und Beate Andres, für die Bildung im Rahmen des Elementarbereichs nur als Selbstbildung des Kindes gedacht werden kann, den zentralen Bezugspunkt dar, aus dessen Blickwinkel das Fremdsprachenlernkonzept hinterfragt werden soll.

Es soll die Frage, ob das Fremdsprachenlernkonzept in der Praxis die Besonderheiten von Bildungsprozessen im Elementarbereich berücksichtigt, in den Mittelpunkt gestellt werden. Das Projekt "Englisch im Kindergarten" soll unter Einbezug seiner theoretischen Fundierung mittels bildungspolitischen Dokumenten vor allem in seiner konkreten praktischen Umsetzung mittels Beobachtungen erfasst und diskutiert werden. Dies wird dadurch begründet, dass nicht nur gefragt werden soll, ob bildungspolitische Vorgaben in der Praxis umgesetzt werden, sondern vielmehr, ob die entsprechenden Vorgaben von "Englisch im Kindergarten" überhaupt dem pädagogischen Stand des Wissens (unter speziellem Fokus des Bildungsbegriffs der infans-Forschungsgruppe) entsprechen bzw. ob die praktische Umsetzung ihm entspricht. Das erzieherische Handeln der Trainerin, welches nach infans an den Themen und Interessen der Kinder orientiert sein soll, bildet dabei den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. Dabei wird der Theoriekomplex des Konstruktivismus, auf den sich das infans-Konzept u. a. ideengeschichtlich stützt, einen wichtigen Stellenwert einnehmen.

Die leitende Forschungsfrage der Diplomarbeit lautet daher wie folgt:

Inwieweit ermöglicht die Trainerin/der Trainer durch sein/ihr erzieherischen Handelns den Kindern/einzelnen Kindern im Rahmen der Englescheinheit, ihre Bildungsprozesse entlang eigener Themen und Interessen zu organisieren?

Um diese Fragestellung zu behandeln, bedarf es eines theoretischen und eines empirischen Teiles. Der theoretische Teil der Diplomarbeit umfasst die ersten fünf Kapitel und wird mittels Literaturanalyse behandelt. Dazu wurde zum Thema „Englisch im Kindergarten“ bzw. der „inhaltlichen Grundlegung von Bildungsprozessen im Elementarbereich“ Literatur gesammelt. Diese Literatur entspringt großteils der Forschungsgruppe infans, welche sich auf wissenschaftlicher Ebene mit der Elementarpädagogik beschäftigt sowie bildungspolitischen Dokumenten des Landes Niederösterreich und der Europäischen Union über das frühe Fremdsprachenlernen. Da die Thematik des Fremdsprachenlernens ebenfalls eine Nähe zur Linguistik und Psychologie aufweist, muss u. a., um die Bedeutung wesentlicher Grundbegriffe auszuleuchten, ein multidisziplinärer Exkurs angeschnitten werden.

Mittels der vergleichenden Literaturanalyse wird zusammenfassend versucht, den aktuellen Forschungsstand bzw. aktuelle bildungspolitische Vorgaben zum Themenbereich der Diplomarbeit zu erfassen.

Der darauffolgende empirische Teil beinhaltet die Auswertung der gewonnenen Beobachtungsprotokolle von Englischeinheiten mittels eines Verfahrens, dass an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring angelehnt ist. Dazu werden aus den Ausführungen zum Bildungsbegriff nach infans und der erkenntnistheoretischen Verwurzelung im Konstruktivismus Kategoriensysteme entwickelt. Mittels skalierender Strukturierung erfolgt schließlich die Einschätzung des anhand der Beobachtungen gewonnen Materials.

Im Folgenden möchte ich eine kurze Übersicht der einzelnen Kapitel der Diplomarbeit geben. Im ersten Kapitel wird das Projekt "Englisch im Kindergarten", das in Niederösterreichs Landeskinderärten einen Bestandteil des Bildungsangebots darstellt, vorgestellt. Darunter fällt auch seine bildungspolitische Verwurzelung in der Europäischen Union.

In Kapitel 2 werden interdisziplinäre Erkenntnisse zum frühen Fremdspracherwerb erläutert.

Kapitel 3 und 4 rücken Bildungsprozesse aus der Sicht der Elementarpädagogik verstärkt in den Mittelpunkt, indem das von der Forschungsgruppe infans durchgeführte Forschungsprojekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten“ und dessen inhaltliche Grundlegung von Bildungsprozessen dargestellt wird.

Kapitel 4 behandelt weiters die fünf Module des infans-Konzepts, welche zentrale Handlungsschritte zur Umstellung der Arbeitsweise in der Praxis der Kindertagesstätte beinhalten. Weiters werden Qualitätsmerkmale diesbezüglich thematisiert. Die Darstellung dieser Inhalte soll den Kern der pädagogischen Arbeit nach infans widerspiegeln.

Darauffolgend wird in Kapitel 5 die theoretische Basis, welche hinter dem Bildungsbegriffs nach infans steht, dargestellt. Indem die zugrundeliegenden wissenschaftlichen Annahmen und Erkenntnisse offengelegt werden, können die getätigten Aussagen leichter intersubjektiv nachvollziehbar gemacht werden. In diesem Sinne nimmt die Erkenntnistheorie des Konstruktivismus zentralen Stellenwert ein. Darüber hinaus sind Wurzeln konstruktivistischen Gedankenguts bei Piaget, der symbolische Interaktionismus nach Mead, die Kulturhistorische Schule Wygotzkys sowie die Bindungstheorie weitere wichtige Säulen. Das darauffolgende Kapitel beschäftigt sich mit der Herleitung und Präzisierung der Forschungsfrage der Diplomarbeit.

Als Grundlage dafür dienen die zuvor im theoretischen Teil gewonnenen Erkenntnisse über die inhaltliche Grundlegung von Bildungsprozessen im Elementarbereich nach infans.

Nach einer kurzen Erläuterung der verwendeten Methode wird das Projekt „Englisch im Kindergarten“ aus der zuvor gewonnenen Perspektive der Elementarpädagogik in seiner Praxis betrachtet. Angelehnt an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring werden die Beobachtungsprotokolle mittels skalierender Strukturierung ausgewertet. In Kapitel 9 lassen sich die zentralen Ergebnisse des empirischen Forschungsvorhabens vorfinden.

Kapitel 10 zieht ein Resümee der Forschungsfrage und gibt Ausblick auf weitere, offene Forschungsfragen.

Die Diplomarbeit schließt mit Kapitel 11 ab, welches eine kritische Reflexion des empirischen und theoretischen Teils beinhaltet.

1. Das Projekt „Englisch im Kindergarten“ als Bildungsangebot

Im Folgenden soll das Projekt "Englisch im Kindergarten" in Niederösterreichs Landeskindergärten näher vorgestellt werden.

1.1 Der Kindergarten als Bildungsinstitution

Das Projekt „Englisch im Kindergarten“ stellt einen integrativen Bestandteil der Bildungszeit im Kindergarten dar (Vgl. Steger 2007). Im Folgenden wird ein kurzer Abriss der Geschichte des Kindergartens hin zur Bildungsinstitution dargestellt.

Der Kindergarten als Institution findet seinen Ursprung in der drohenden sozialen Notlage zur Zeit der Industrialisierung. Kleinkinder drohten zu verwahrlosen bzw. waren verwahrlost, aufgrund dessen hat man aus karitativem und sozialem Interesse heraus Kinderbewahranstalten und Kindergrippen geschaffen. Diese Institutionen übernahmen zuerst nur fürsorgliche Aufgaben, erst später erfolgte ein Wandel in pädagogisch ausgerichtete Kindertagesstätten. Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie und pädagogische Denker wie Rousseau, Pestalozzi und Fröbel gaben Ende des 19. Jahrhunderts Anstoß, die Erziehung des Kleinkindes näher zu erforschen. Das vorschulische Alter wurde in seiner Bedeutung aufgewertet (Vgl. Böhm 2006, S. 357). Seither haben viele DenkerInnen pädagogische Konzepte für den Kindergarten grundgelegt, die ihren Beginn bei Friedrich Fröbel, dem Gründer des Kindergartens, finden (Vgl. ebd. S. 357, S. 224.).

Heute wird dem Kindergarten mit seinem Einfluss auf die Bildungsprozesse von Kleinkindern immer mehr Bedeutung zugesprochen. Mittlerweile gibt es in Österreich einen RahmenPlan, der die Bildungsarbeit und damit verbundene Vorstellungen über Bildungsprozesse von Kleinkindern schriftlich festhält. Im November 2009 wurde erstmals der „Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ auf der Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur zum Download bereit gestellt.

Dieses Dokument ist der erste, einheitliche vorschulische Bildungsplan, der für alle Bundesländer übergreifend gilt. Betont wird dabei, dass der Bildungsplan keinen "Lehrplan" darstellt, sondern einer Anleitung entspricht, wie die/der KindergartenpädagogIn jedes Kind individuell kindgerecht fördern kann.

Eine Vorbereitung auf die Schule wird jedoch angesprochen, wenn der Bildungsplan die Funktion hat, eine Brücke zwischen Kindergarten und Schule darzustellen (Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/20091103.xml>).

1.2 Bildungspolitische Verwurzelung

Was vor einigen Jahren noch der Schule vorbehalten war, hat mit Hilfe der Empfehlung der Europäischen Union heutzutage bereits den Kindergarten erreicht. Die Rede ist von dem Projekt "Englisch im Kindergarten", das seit 2007 auf Empfehlung einen Bestandteil der Bildungszeit in Niederösterreichs Landeskindergärten darstellt (Vgl. Steger 2007). Zunächst einmal soll geklärt werden, welche bildungspolitischen Vorgaben dazu vorhanden sind.

1.2.1 Projektvorgaben vom Land Niederösterreich

Wie wird das Erlernen der Fremdsprache "Englisch" auf dem Papier laut Niederösterreichischer Landesregierung geregelt? Ein Schreiben vom Land Niederösterreich, das an alle Landeskindergärten in Niederösterreich zu Projektbeginn 2007 adressiert ist, gibt nähere Auskunft über das Vorhaben. Es beinhaltet detaillierte Informationen über „Englisch im Kindergarten“, was ab Herbst 2007 vom Land Niederösterreich jeweils für alle Kindergärten in Niederösterreich finanziert wird.

Die Frequenz der Englischeinheit ist mit einer Stunde pro Woche pro Gruppe festgelegt.

Umgesetzt wird dies in zwei Variationen:

- entweder durch die KindergartenpädagogIn der Gruppe selbst, die dafür eine entsprechende Englisch-Zusatzausbildung in Form eines Kurses auf freiwilliger Basis erhält,

- oder durch eine externe Person (Native-Speaker bzw. Personen mit entsprechender Sprachkompetenz und pädagogischer Befähigung), die in den jeweiligen Kindergarten kommt, um Englisch zu sprechen.

Im Folgenden wird dieses Dokument bezüglich der zugrundeliegenden Legitimation von Englisch im Kindergarten, seinen Zielsetzungen und des methodischen Vorgehens paraphrasenartig zusammengefasst.

- Argumente und Legitimationen für den frühen Fremdsprachenerwerb

Ein Argument für den frühen Fremdsprachenerwerb im Kindergarten bezieht sich darauf, dass Fremdsprachen in einer globalisierten Berufswelt immer mehr an Bedeutung gewinnen. Der Grundstein für das spätere Erlernen einer Fremdsprache wird dabei bereits als im frühen Alter gelegt gesehen. Das heißt, dass die ersten 6 Lebensjahre als sogenannte „sensible Phase“ für die Sprachentwicklung betrachtet werden. Demzufolge sollen Kinder bis zu diesem Alter bereits 1-2 Fremdsprachen kennengelernt haben, da dadurch der spätere Fremdsprachenerwerb erleichtert wird. Dieses Lernen einer Sprache erfolgt ganzheitlich, integrativ und über Hören, Erfahren, Tun und Erleben.

Die Landesregierung präzisiert dies, indem sie Sprachen lernen durch handelndes, spielerisches Nachahmen der Sprache charakterisiert. Die Kinder sollen so Sprache spielerisch nach und nach aufnehmen. Dabei nimmt das sprachliche Vorbild eine wichtige Rolle im Begreifen der Kinder ein. Gesten, Aktionen, Gesichtsausdruck, Körperhaltung, Ton der Stimme, welche Gefühle wiedergibt, Sprachmelodie, Sprachrhythmus und vieles mehr sind sehr wichtig.

Dem entgegen kommt laut dem Schreiben, dass Kindergartenkinder empfänglich für Melodie und Rhythmus einer Sprache sind und Freude am Klang fremder Sprachen besitzen. Weiters wird herausgestrichen, dass es Kindern bis zum 10. Lebensjahr nicht möglich ist, bewusst auf grammatikalische Regeln zurückzugreifen. Ihr grammatikalisches Können entwickelt sich, ohne dass sie bewusst darüber reflektieren.

- Ziele

Auch auf die Frage, welche Zielsetzungen mit „Englisch im Kindergarten“ erreicht werden sollen, gibt die Landesregierung Antwort.

Das Projekt soll allen Kindern ermöglichen, der Sprache Englisch zu begegnen und sich mit ihr zu beschäftigen. Dabei soll das Erleben der Sprache im alltäglichen Lebensumfeld des Kindes stattfinden.

Weiters ist die Rede davon, dass die als natürlich im Kindergartenalter angenommene Neugierde, Freude an Fremdsprachen und dem Gebrauch einer anderen Sprache gefördert werden sollen.

Sprachrhythmus, Sprachmelodie und Sprachaufbau soll den Kindern näher gebracht bzw. eingeprägt und Sprache ganzheitlich wahr- und aufgenommen werden. Dabei bleibt es jedoch nicht.

Weiters stellt ein Ziel, die Bedeutung der Wörter fremder Sprachen zu erfassen bzw. einen Grundwortschatz aufzubauen, dar. Der Inhalt des Grundwortschatzes wird im Folgenden nicht näher definiert. Überdies sollen Verbindungen zur Muttersprache hergestellt werden, die als Grundlage für späteres grammatikalisches Regelbewusstsein in der Muttersprache bzw. Fremdsprache dienen.

- Methodisches Vorgehen

Die obengenannten Ziele sollen durch ein integratives spielerisches Angebot in der Gruppe mit der Frequenz 1h pro Woche und Gruppe erreicht werden. Dabei sollen die Materialien (Spiele, Lieder u. a.), die während der Englischeinheit verwendet werden, den Kindern immer zugänglich sein. Die spielerische Vermittlung von Sprache durch die extern beauftragte Person wird besonders hervorgehoben.

Pädagogisch tätige TrainerInnen sollen dabei in enger methodischer Kooperation mit der Kindergartenpädagogin bzw. dem Kindergartenpädagogen stehen. (Vgl. Steger, 2007)

1.2.2 Einfluss der Europäischen Union

Das eben dargestellte Schreiben von Dr. Steger zum Projekt "Englisch im Kindergarten" stützt sich unter anderem auf bildungspolitische Diskurse im Rahmen der Europäischen Union. Die europäische Kommission äußert sich zum Thema „Fremdsprachen“ im Sinne des Gedanken eines „gemeinsamen Europas“ in einem ihrer Weißbücher. Das Weißbuch stammt vom November 1995 und trägt den Titel *„Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur einer kognitiven Gesellschaft“* (Vgl.: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf, S.1).

Das Weißbuch vom November 1995 soll eine Situationsanalyse sowie Aktionsleitlinien zum Thema der allgemeinen und beruflichen Bildung vollziehen. Warum sieht man sich genau diese Bereiche an? Investition in Bildung ist wesentlich für Beschäftigung, Wettbewerbsfähigkeit und Zusammenhalt in der europäischen Gemeinschaft.

„Die Politik in den Bereichen Ausbildung und Lehre als wesentlicher Faktor zur Verbesserung der Beschäftigungslage und der Wettbewerbsfähigkeit muß [sic!] verstärkt werden; dies gilt insbesondere für die Weiterbildung (Hervorh. im Original).“ (ebd. S. 2)

In der Einleitung des Dokuments wird der Versuch, in Europa die Arbeitslosigkeit abzubauen erwähnt. Allgemeine und berufliche Bildung stellen ein wirksames Mittel zur Bekämpfung dieses Problems dar. Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung sind zentrale Themen der Europäischen Union (Vgl. ebd. S. 5). Der Faktor der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit nimmt in diesem politischen Dokument überhand: „[...] *die Entwicklung der allgemeinen und beruflichen Bildung [...]*“ wird als „[...] *eine Voraussetzung für die Herausbildung eines neuen Wachstumsmodells mit verstärkter Schaffung von Arbeitsplätzen[...]*“ (ebd. S. 5) fixiert.

Die europäische Gesellschaft der Zukunft wird als eine „kognitive Gesellschaft“ gesehen, daher bilden Bildungssysteme darin eine Schlüsselrolle (Vgl. ebd. S. 6). Gemäß diesem Dokument wird „[...] *die Einstufung jedes einzelnen nach seinem Wissen und seiner Kompetenz (Hervorh. im Original) [...]*“ (ebd. S. 7) entscheidend werden.

Dies bezeichnet man als „kognitive Beziehung“ und wird immer mehr Einfluss auf die Struktur europäischer Gesellschaften haben. Allgemeine und berufliche Bildung ist zukunftsgestaltend für den/die Einzelnen und sichert seine/ihre Entfaltung und wird als ausschlaggebend für die Chancengleichheit gesehen (Vgl.: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf, S. 7).

Das Weißbuch vom November 1995 soll eine Situationsanalyse sowie Aktionslinien zum Thema der allgemeinen und beruflichen Bildung vollziehen. In diesem Sinne stellt das Erlernen von drei europäischen Sprachen eine Initiative dar, die in Gang gesetzt werden soll (vg. ebd. S. 46). Als „Allgemeines Ziel Nr. 4“ gilt: **„Jeder sollte drei Gemeinschaftssprachen beherrschen (Hervorh. im Original)“** (ebd. S. 46). Der Grund, warum jeder Bürger bzw. jede Bürgerin mindestens 3 Gemeinschaftssprachen beherrschen soll, ist, um persönlich und beruflich am besten die Möglichkeiten des grenzenlosen Binnenmarktes nutzen zu können. Über die Sprachkenntnisse hinaus wird erwähnt, dass verschiedene Kulturen auch die Fähigkeit zur Anpassung an verschiedene Arbeits- und Lebensverhältnisse begünstigen. Sprache gilt als Brücke, jemanden kennen zu lernen. Eine Verständigung der europäischen BürgerInnen untereinander stärkt das Gemeinschaftsgefühl Europas. Überdies wird dort erwähnt, dass ein möglichst frühzeitiger Beginn des Erlernens einer Fremdsprache für den Erfolg in der Schule bestimmend ist. Darüber hinaus fördere der Erwerb einer Fremdsprache auch den Mutterspracherwerb.

Geistige Entwicklung und „Regsamkeit“ sollen zur vollen Entfaltung gebracht und der kulturelle Horizont erweitert werden. Nicht zuletzt wird Mehrsprachigkeit als Element europäischer Identität und Zugehörigkeit sowie der vorhin erwähnten kognitiven Gesellschaft gesehen (Vgl. ebd. S. 62f). Aus den genannten Gründen soll laut dem Rat der vereinigten Bildungsminister vom 31. März 1995 jedem bzw. jeder die Möglichkeit gegeben werden, mindestens zwei Gemeinschaftssprachen neben der Muttersprache zu erwerben und zu erhalten. Um die Idee, dass jeder EU-Bürger drei Gemeinschaftssprachen beherrschen soll, zu verwirklichen, wird geraten, mit dem Erlernen einer Fremdsprache bereits im Kindergarten zu beginnen. Dieser „Unterricht“ soll in der Primarstufe systematisch angelegt sein, die 2. Fremdsprache soll dann in der Sekundarstufe hinzukommen. Kenntnisse von Fremdsprachen gelten als wesentliches Element der Allgemeinbildung, sind für die Beschäftigung im Inland gut und begünstigen darüber hinaus auch Mobilität innerhalb der Union.

Der Erwerb der Gemeinschaftssprachen soll mit Qualitätsindikatoren gesichert werden. Dazu soll ein Gütezeichen „Europäische Klassen“ entwickelt werden. Dieses Gütezeichen ist für Schulen gedacht. Weiters werden in diesem Zusammenhang auch Kriterien für das Erlernen der Gemeinschaftssprachen aufgestellt. Da dies die Schule betrifft, wird im Rahmen der Diplomarbeit nicht näher darauf eingegangen (Vgl. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf, S. 63f).

1.3 Resümee und Interpretation

Die Projektvorgaben des Landes Niederösterreich sowie das Weißbuch von 1995 der Europäischen Union sind insofern für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung zum Thema der Diplomarbeit interessant, da sie die bildungspolitisch motivierten Rahmenbedingungen bilden, in die der frühe Fremdsprachenerwerb im Kindergarten eingebettet ist. Beide Texte entspringen nicht einer genuin elementarpädagogischen Perspektive, sondern einem politischen bzw. wirtschaftlichen Interesse. Um diese Interessen nicht unreflektiert in die elementarpädagogische Theorie und Praxis fließen zu lassen, ist es wichtig, deren inhaltliche Relevanz für die Elementarpädagogik zu reflektieren. Deshalb wird an dieser Stelle eine kurze Interpretation der beiden Dokumente gereiht.

Betrachtet man das Schreiben von Dr. Steger, so kann Englisch im Kindergarten in zwei Variationen umgesetzt werden, entweder durch die KindergartenpädagogIn der Gruppe oder durch eine externe Person mit pädagogischer Befähigung. Daraus folgt, dass das englische Bildungsangebot nicht zwingend von einer Person durchgeführt werden muss, die dem Fachbereich der Elementarpädagogik angehört. Weiters wird nicht näher angeführt, wodurch eine Person mit pädagogischer Befähigung ausgezeichnet ist. Diesen Anspruch könnte ebenso gut eine Englisch-Lehramtsstudentin bzw. ein Englisch-Lehramtsstudent erfüllen. Dabei sei aber zu bedenken, dass dieses Studium für eine ganz andere Zielgruppe gedacht ist als Kindergartenkinder es sind. Durch diese begriffliche Dehnbarkeit kann die Hypothese aufgestellt werden, dass viele Personen Zugang zum Elementarbereich haben, deren Ausbildung selbst nicht aus diesem Fachbereich kommt und dadurch Einfluss auf das Feld Kindergarten nehmen.

In diesem Zusammenhang bekommt der Kindergarten als Bildungsinstitution immer mehr eine Schlüsselrolle. War er in seiner Geschichte zuerst als Kinderbewahranstalt gedacht, wurde immer mehr die Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse herausgestrichen. Mittlerweile gilt der Kindergarten "offiziell" als Bildungsinstitution. Es gibt einen allen österreichischen Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan. In jüngster Zeit ist auch das letzte Bildungsjahr im Kindergarten für Vorschulkinder als ein verpflichtendes Bildungsjahr gesetzlich verankert worden. Seit 2007 ist darüber hinaus die Begegnung mit einer Fremdsprache in Form einer Empfehlung in allen Landeskindergärten in Niederösterreich fixiert worden. Dies hängt nicht minder mit den politischen Dokumenten der Europäischen Union, dessen Mitgliedsstaat Österreich ist, zusammen.

Die im Schreiben enthaltenen Legitimationen, die für den frühen Fremdsprachenerwerb argumentieren, enthalten u. a. wirtschaftliche Argumente. Es ist die Rede von einer „globalisierten Berufswelt“, in der Sprachen als immer wichtiger erscheinen. An dieser Stelle tritt die Frage auf, inwiefern die (berufliche) Zukunft von Kindergartenkindern antizipiert werden kann, sodass der Bedarf an dem Beherrschen von Fremdsprachen legitimiert werden kann. Die Annahme von einer natürlichen Neugierde an fremden Sprachen, welche ebenfalls eine Legitimation für „Englisch im Kindergarten“ darstellt, wird als anthropologische Grundannahme gesetzt. Während Zielvorstellungen eine vage, ungezwungene Form annehmen, indem die Begegnung mit der englischen Sprache im Mittelpunkt steht, wird jedoch gleichzeitig argumentiert, dass das Aufbauen eines Grundwortschatzes ein Ziel darstellt. Wie dieser Grundwortschatz konkret aussehen soll, wird nicht weiter erläutert.

An dieser Stelle tritt daher die Frage auf, wozu im Kindergarten bereits ein Grundwortschatz an Englischkenntnissen aufgebaut werden soll. Es drängt sich die Hypothese auf, dass dieser als Art Schulvorbereitung gesehen werden könnte. Einmal mehr würde dann die wirtschaftliche Bedeutung von Fremdsprachen im Mittelpunkt stehen, denn wenn bereits im Kindergarten ein Basiswortschatz vorhanden ist, können in den kommenden Schulpflichtjahren diese Kenntnisse weiter ausgebaut werden. Somit würde sich der Argumentationskreis erneut schließen und die Antizipierung der kindlichen Zukunft könnte aus bildungswissenschaftlicher Perspektive kritisch hinterfragt werden. Das Weißbuch der Europäischen Union ist ebenfalls von diesem bildungsökonomischen/wirtschaftlichen Gedanken tief durchdrungen, wenn die Rede davon ist, mindestens drei Gemeinschaftssprachen zu beherrschen, um den Europäischen Binnenmarkt bestmöglich nutzen zu können.

Bildung, als dessen Bestandteil die Kenntnis von mehreren Sprachen der Europäischen Union gilt, wird unter dem Blickwinkel wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit betrachtet. Da das Projekt „Englisch im Kindergarten“ stark politisch verankert ist, stellt sich die Frage, inwiefern die Grundgedanken des Projekts und seine praktische Umsetzung an einem Verständnis von Bildungsprozessen der aktuellen Elementarpädagogik angelehnt ist. Insbesondere, da die praktische Umsetzung auch durch externe TrainerInnen, welche nicht zwingend der Profession der Elementarpädagogik angehören, vollzogen wird, scheint diese Fragestellung spannend.

Auf einer vom Land Niederösterreich empfohlenen CD, welche als Empfehlung für die Englischvermittlung im Kindergarten dient, habe ich folgendes Zitat von Dr. Erwin Pröll (Landeshauptmann NÖ) und Mag. Johanna Mikl-Leitner (ehem. Landesrätin) entdeckt, das den Anstoß für die Überlegungen in der Diplomarbeit darstellt.

„Je kleiner die Welt wird, umso wichtiger wird das Lernen von Fremdsprachen – schon für unsere Kleinen. Deshalb gehört das Land Niederösterreich beim Englisch-Unterricht im Kindergarten wieder einmal zu den Ersten. Und deshalb möchten wir Sie mit dieser CD dabei ganz besonders unterstützen. Denn wer wüsste besser als Sie: Am leichtesten lernen Kinder, was sie spielend lernen“.

(PONS Mobil: Kinderenglisch Ruckzuck, Band 1+2, CD-Cover)

Mit diesem Zitat wird das Projekt "Englisch im Kindergarten" explizit mit Englisch-Unterricht in Verbindung gebracht.

An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, inwiefern das Projekt „Englisch im Kindergarten“ gemäß den Erkenntnissen der Elementarpädagogik angemessen für das Erlernen einer Sprache ist bzw. ob tatsächlich von Unterricht im schulischen Sinn gesprochen werden kann.

Das Zitat hat mir den Anstoß gegeben, darüber nachzudenken, wie der Fremdsprachenerwerb im Kindergarten aus elementarpädagogischer Sichtweise zu fassen wäre. Wie lernen Kinder im Elementarbereich (im Besonderen Sprachen)? Wie sind Bildungsprozesse fassbar? Erst wenn diese Fragen beantwortet sind, kann auf das Projekt "Englisch im Kindergarten" im Speziellen Bezug genommen werden. Es gilt zu hinterfragen, inwiefern die praktische Umsetzung des Konzepts im Kindergarten neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen über frühkindliche Bildungsprozesse gerecht wird.

Die Autorin hat die Hypothese, dass mit „Englisch im Kindergarten“ ein Stück weit Fachlichkeit in den Kindergarten gerückt ist. Zuvor gab es nur in der Grundschule durch die Volksschullehrerin bzw. den Volksschullehrer „Englischunterricht“. Der Kindergarten besitzt insgesamt ein differentes Grundverständnis von Bildungsprozessen von Kindern im Vorschulalter. Daher kann die Englisch-Vermittlung, wie sie beispielsweise in der Schule vollzogen wird, nicht auf den Kindergarten 1:1 umgelegt werden. Bis auf das Schreiben von Dr. Steger gibt es keine bildungspolitischen Vorgaben, die sich explizit auf das Projekt „Englisch im Kindergarten“ beziehen.

Darüber hinaus wurzelt das Konzept in bildungspolitischen Vorstellungen der Europäischen Union und kommt eigentlich nicht aus der Elementarpädagogik selbst. Nicht zuletzt beinhaltet dieses Schriftstück ein implizites Verständnis von Bildung und anthropologische Grundannahmen, welche reflektiert werden sollen, damit sie nicht unhinterfragt die Praxis beeinflussen.

Noch hinzu kommt, dass viele Kindergärten in Niederösterreich externes Personal für die Englischvermittlung ordern. Dies können unter anderem EnglischlehrerInnen, EnglischstudentInnen und Native Speaker sein, deren pädagogische Positionierung unklar ist.

Insgesamt dringt mit „Englisch im Kindergarten“ ein Element ein, das durch seine Rahmenbedingungen (1h/Woche/externe Lehrperson, die vom „Fach“ ist) Gefahr läuft, Vorstellungen von Bildungsprozessen im Elementarbereich außer Acht zu lassen. Diesen Aspekt deutet das oben angeführte Zitat über den „Englisch-Unterricht“ von Dr. Pröll an. Kernfragen der Diplomarbeit sind daher Folgende:

Was sind die dem Vorschulalter angemessenen Lehr-/Lernformen, wie kann man Bildungsprozesse im Elementarbereich auf wissenschaftlicher (pädagogischer) Basis fassen?

2. Interdisziplinäre Erkenntnisse zum frühen Fremdsprachenerwerb

Im Verlauf dieser Arbeit ist immer wieder die Rede von den Begriffen „Muttersprache“, „Fremdsprache“ und „Spracherwerb“. Bevor das Thema "Englisch im Kindergarten" aus elementarpädagogischer Perspektive betrachtet werden kann, gilt es, die Grundbegriffe und -annahmen über den Spracherwerb zu klären. Da sich die Linguistik mit dem Thema des Fremdsprachenerwerbs und die Entwicklungspsychologie mit dem Spracherwerb des Menschen beschäftigt, erfolgt ein kurzer Exkurs in beide Fachgebiete.

2.1 Begriffsklärung "Sprache"/"Fremdsprache"/"Muttersprache"

Der Begriff "Fremdsprache" ist zentral in dieser Arbeit. "Erstsprache" und "Zweitsprache" stellen weitere nah verwandte Begriffe dar. Da diese aus dem Fachgebiet der Linguistik stammen, soll deren Bedeutung in Bezug auf das Fachgebiet geklärt werden.

Aus linguistischer Sicht haben die Begriffe „Zweitsprache“ bzw. „Fremdsprache“ nicht dieselbe Bedeutung. Ist die Bedeutung der Sprache Englisch, wie sie das Projekt "Englisch im Kindergarten" fixiert, eine Zweitsprache oder eine Fremdsprache für die Kinder? Wird sie erlernt oder erworben? Im Folgenden soll der Unterschied zwischen beiden Begrifflichkeiten erläutert und mit den daraus gewonnenen Erkenntnissen auf die Fragestellung Bezug genommen werden.

Was versteht man zunächst unter der Zweitsprache? Zweitsprache wird als "[...] *jede Sprache, die nach der Erstsprache erlernt wird*" (Günther/Günther 2007, S. 57) bezeichnet und umfasst den Erwerb oder das Lernen einer zweiten Sprache. Die Muttersprache stellt die erste Sprache dar. Im Rahmen des Zweitspracherwerbs wird zwischen zwei Erwerbstypen differenziert. Es gibt den systematisch erworbenen, gesteuerten Fremdsprachenunterricht und den natürlich erworbenen, ungesteuerten Erwerb einer Zweitsprache neben der Erstsprache (Muttersprache). Die Zweitsprache kann ungesteuert erworben werden (Deutsch für ausländische Kinder) oder gesteuert, mittels Unterricht, das heißt, in systematisierter Form des Lernens einer Fremdsprache. In der Praxis gibt es meist keine strikte Trennung, es finden sich Mischformen.

Zweitsprachen sind oftmals sogenannte „Alternativsprachen“, die zum Überleben in einer (fremden) Gesellschaft und Kultur notwendig sind. Es wird eine zweite Sprache zusätzlich neben der Muttersprache erworben. Die Zweitsprache wird häufig fast so gut wie die Erstsprache des Betreffenden gesprochen, weil sie für den Alltag existenziell notwendig ist. Das Kind benötigt die Zweitsprache, um in der Gesellschaft, in der diese Sprache gesprochen wird, kommunikative Alltagssituationen bewältigen zu können. Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass die Zweitsprache eine wichtigere Rolle als die Fremdsprache im Leben eines Menschen spielt, da sie zum Überleben in der Gesellschaft und Kultur benötigt wird. Sie dient dazu, Alltagssituationen zu bewältigen. Die Fremdsprache wird im Vergleich dazu seltener genutzt, es bieten sich weniger Gelegenheiten an, wo sie als zwischenmenschliches Kommunikationsmittel erforderlich ist (Bsp.: nur für Berufswelt benötigt) (Vgl. Günther/Günther 2007, S. 57ff).

An dieser Stelle erfolgt eine tabellarische Gegenüberstellung des ungesteuerten Zweitspracherwerbs und des gesteuerten Zweitspracherwerbs

Ungesteuerter Zweitspracherwerb	Gesteuerter Zweitspracherwerb
Naturwüchsiger Erwerb, in alltäglicher Kommunikation, ohne systematische intentionale Versuche, diesen Prozess zu steuern. Synonym: Zweitspracherwerb im sozialen Kontext. Lernendes Kind orientiert sich im Rahmen der sprachlichen Interaktion am kommunikativen Erfolg und nicht an formaler Richtigkeit.	Fremdsprache und Zweitsprache sind nicht dasselbe. Zweitsprache wird nach/neben Erstsprache erworben und ist gebunden daran, dass neben Erstsprache als weiteres Mittel der Kommunikation dient, da soziale Umgebung, in der sie erworben wird, diese Sprache spricht. Die Fremdsprache wird meist im Unterricht gelernt und außerhalb diesem nicht zur alltäglichen Kommunikation verwendet neben der Erstsprache.

(Vgl. Günther/Günther 2007, S. 142)

Wann spricht man von „Erwerben“ und wann von „Lernen“ einer Zweitsprache (als Sammelbegriff für jede weitere Sprache, die simultan oder später mit dem Erstspracherwerb folgt)? Das Erlernen einer Fremdsprache im Unterricht ist zielgerichtet und vollzieht sich in Form von systematisierten Lernvorgängen und Übungen. Der Erwerb einer Zweitsprache erfolgt nicht in einer detailliert geplanten Aneignung, da er sich im Rahmen der natürlichen Integration in die Gemeinschaft vollzieht. Die Fremdsprache wird nicht für die alltägliche Kommunikation gebraucht. Im Gegensatz dazu dient die Zweitsprache neben der Muttersprache zur täglichen Verständigung im bekannten sozialen Umfeld (Vgl. Günther/Günther 2007, S. 141f).

2.2 Frühes Fremdsprachenlernen (Linguistik)

Wann ist der günstigste Zeitpunkt für den Zweitspracherwerb? Laut linguistischer Sicht hat der frühe Beginn nur den Vorteil, dass die Kinder die Zweitsprache akzentfrei sprechen. Auf semantischer und syntaktischer Ebene, welche höhere Abstraktionsleistungen erfordern, werden keine Vorteile im möglichst frühen Beginn gesehen. Zu bedenken ist aber, dass metasprachliche Fähigkeiten in der Muttersprache, die bereits erworben wurden, auch eine Basis für den Zweitspracherwerb darstellen. Mit etwa 10 Jahren soll die kommunikative Kompetenz der Erstsprache relativ abgeschlossen sein. Die Zweitsprache baut dann auf die vorhandenen Fähigkeiten bzw. Mechanismen auf und stützt sich vor allem in Bezug auf universalgrammatikalische, interaktionale und kognitive Aspekte darauf (Vgl. Günther/Günther 2007, S. 58).

Das frühe Fremdsprachenlernen unterliegt ebenfalls einem Wandel. Der Einfluss der Pragmalinguistik hat zur Folge, dass der Fokus der Vermittlung reiner grammatikalischer Kenntnisse sich auf die Anwendung gelernter Strukturen hin verlagert. Dabei sollen die Themen des Unterrichts die Schüler interessieren und weitere Gespräche/Diskussionen in der Gruppe anregen und angewendet werden. Der Einsatz von Native Speakern wird propagiert, damit echte, „authentische“ Kommunikationsanlässe geschaffen werden.

Elementar ist, dass nicht nur die grammatikalische Richtigkeit bzw. grammatikalische Fehler zählen, sondern am Maßstab gelungener Kommunikation gewertet wird: Inwiefern schafft es der Sprecher, seine Absicht mittels seiner Aussage zu vermitteln? Es wird auf Forschungen im Gebiet der Pragmalinguistik hingewiesen, die darauf verweisen, dass Laute produziert werden, weil der Sprecher damit ein Ziel erreichen will (Vgl. Günther/Günther 2007, S. 197f). *"Sprache wird benutzt, um Bedeutungen von Wörtern oder Sätzen auszudrücken [...] das vorrangige Ziel ist es, mit Sprache zu kommunizieren und zu interagieren."* (Günther/Günther 2007, S. 197)

Grundlegende Intention ist es keineswegs, *"[...] Wissen über die fremde Sprache aufzubauen, sondern zu lernen, mit und in ihr zu handeln. Sprache ist Kommunikationsinstrument und kein Gegenstandsbereich, der vermittelt wird."* (ebd. S. 198)

2.3 Englisch im Kindergarten als „integratives spielerisches Angebot“: Methodische Überlegungen

Im Rahmen des bildungspolitischen Dokuments wird die Methode, die für Englisch im Kindergarten angewendet werden soll, als „integratives spielerisches Angebot“ umschrieben. Um eine Ausdeutung dieses Begriffs vollziehen zu können, werden im Folgenden linguistische Modelle der frühen Fremdsprachenvermittlung herangezogen.

Es gibt verschiedene Theorien, die hinter der praktischen Vermittlung einer Fremdsprache stehen. Diese werden als linguistische Konzepte bezeichnet. „Frühes Fremdsprachenlernen“ wird als Begriff verwendet, womit zumeist Englisch schon in Kindergarten bzw. in der Grundschule vermittelt wird. Dieser Begriff ist schöner als der des „Fremdsprachenunterrichts“, der mit starr abgehaltenen Unterrichtsstunden assoziiert wird. Im Fremdsprachenlernen in der Grundschule soll vor allem der Gebrauch der Fremdsprache vermittelt werden. Man spricht durchwegs von systematischen Lerneinheiten (Vgl. Günther/Günther 2007, S. 202f).

Wie könnte die „Methode des integrativen spielerischen Angebots“ gemeint sein? Die Trennung der folgenden Konzepte ist fiktiv, es gibt keinen „sauberen Grenzbereich“, in der Praxis sind es Mischformen.

- Englisch im Kindergarten soll die Ermöglichung mit einer Fremdsprache im Kindergarten ermöglichen.

Dies verweist auf ein begegnungssprachliches Konzept. Im Mittelpunkt steht die Begegnung mit der fremden Sprache und das „Vertraut werden“ mit der fremden Kultur. Daher ist es auch wichtig, dass die Kinder mit "Native Speaker" der jeweiligen Sprache in Kontakt kommen. Die Fremdsprache sollte so gewählt werden, dass sie bedeutsam für die Kinder ist. Ein Beispiel hierfür wäre, die Sprache des Nachbarlands zu lernen, wenn man in einem Grenzzort wohnt (Vgl. Günther/Günther 2007, S. 204). Hier könnte kritisch angemerkt werden, dass die Bedeutung der englischen Sprache für das Kind in Österreich nicht automatisch vorweg genommen werden kann. In den Nachbarländern wird kein Englisch gesprochen, nicht in jedem Kindergarten ist ein Kind/Elternteil/PädagogIn mit englischsprachigen Wurzeln.

- Englisch soll als „integratives, spielerisches Angebot“ darstellen.

Hier wird auf das Modell der integrierten Fremdsprachenarbeit verwiesen. Integrierte Fremdsprachenarbeit bedeutet, dass die Vermittlung der Fremdsprache sich nicht auf bestimmte Unterrichtsstunden beschränkt, sondern im gesamten Lernen im Schulalltag integrativ angewendet wird bzw. auch bei Aktivitäten außerhalb des Unterrichts. Dafür eignen sich offene Methoden und Spielformen (Vgl. ebd. S. 204).

„Bei den fremdsprachlichen Einheiten handelt es sich um geplante Lern- und Spielsequenzen, in denen der Erwerb sprachlicher Kompetenzen wie Hörverstehen, Kommunikationsfähigkeit und Aussprache im Vordergrund stehen.“ (ebd. S. 204). Ein Synonym für integrierte Fremdsprachenarbeit ist die „Integrative Fremdsprachenarbeit“. Das Prinzip der Handlungsorientierung zieht sich wie ein roter Faden durch das Konzept, es ist primär Ziel zu lernen, mit der Fremdsprache zu handeln (Vgl. ebd. S. 204).

Dem kritisch entgegen steht die organisatorische Beschränkung von „Englisch im Kindergarten“ - durchgeführt von externen Personen - auf eine Stunde pro Woche (Vgl. Steger 2007).

- Englisch im Kindergarten hat ebenfalls zum Ziel, einen „Basiswortschatz“ aufzubauen. Dies weist auf das Lehrgangskonzept hin.

Das Lehrgangskonzept findet vor allem in der Sekundarstufe seine Anwendung. Hierbei liegt im Gegensatz zum Immersionskonzept der Fokus auf der kontinuierlichen Zunahme der Vokabeln und fremdsprachigen Strukturen. Die Kultur der Fremdsprache hat hier unterschwelligen Stellenwert. Hier lehrt der Fremdsprachenlehrer in eigens dafür vorgesehenen, klaren Unterrichtseinheiten. Hinzu kommt, dass die Fremdsprache nicht bedeutungsvoll für den Alltag der Lernenden ist. Dieses Konzept wird in der Grundschule wenig angewendet, da es nicht alters- und lebensweltadäquat für diese Gruppe von Kindern ist. Stattdessen bevorzugt man in der Grundschule systematisches Lernen, wie es das Immersionskonzept (reines Begegnungskonzept) darstellt. Weiters gibt es in der Grundschule keinen "Lehrplan" bzw. fixe Wochenstunden, und keine Benotung. Im Buch werden die Ausführungen jeweils auf die Grundschule in Deutschland bezogen. (Vgl. Günther/Günther 2007, S. 204).

Mit der Festlegung von „Englisch im Kindergarten“ mit einer Wochenstunde könnte die Gefahr bestehen, dass die Struktur einer „klaren Unterrichtseinheit“ hervortritt. Dies würde der Fall sein, wenn im Kindergartenalltag, sobald einmal wöchentlich Englisch stattfindet, die Kinder Englisch machen müssen und ihre momentanen Bildungsbemühungen Nachrang haben, in dem Sinne: „Jetzt ist Englisch an der Reihe, danach kannst du weiterspielen.“.

2.4 Der Spracherwerb in der Muttersprache/ Sprachentwicklung

Wie vollzieht sich die Sprachentwicklung in der Muttersprache bzw. jeder weiteren Sprache? Um diese Frage zu beantworten, werden Erkenntnisse aus dem Fachgebiet der Entwicklungspsychologie aufgegriffen.

Kinder im Mutterleib reagieren schon auf akustische Reize, im Besonderen auf die Stimme der Mutter. Sie haben schon früh ein intuitives Wissen über rhythmisch-prosodische Merkmale der Muttersprache bzw. Umgebungssprache (Betonungen, Dehnungsregularitäten, charakteristische Pausen, Dehnungen und Intonationen). Mit 9 Monaten kann die Lautkombination in der Muttersprache von Lautkombinationen in anderen Sprachen differenziert werden. Das Baby lallt gemäß der typischen Lautkombinationen der Muttersprache. Das rezeptive Sprachverständnis ist zunächst größer als die produktive Verwendung von Wörtern bzw. Sprache. Sprach- und Wortlernen ist immer in kommunikative Situationen eingebettet (Vgl. Weinert 2011, S. 12f).

Kinder lernen Sprache im Rahmen von Interaktionen mit anderen Menschen. Zu Beginn der Sprachentwicklung teilen sich Kinder stark durch nonverbale Kommunikation mit (Vgl. Reichert-Garschhammer/Kieferle 2011, S. 28f).

"Kinder erlernen Sprache im handelnden Umgang mit ihrer Umgebung. Spracherwerb erfordert einerseits Fähigkeiten wie Hören, Sehen, Wahrnehmen, andererseits spielen vor allem eine positive emotionale Zuwendung durch die Bezugsperson, die Art der Kommunikation mit Erwachsenen und anderen Kindern sowie die Qualität, Reichhaltigkeit und Menge des sprachlichen Angebotes eine bedeutende Rolle." (ebd. S. 29).

Im Alter von 4 Jahren soll die Grundstruktur der Muttersprache dem Kind inne sein (Vgl. ebd. S. 30).

Alter	Beschreibung der Entwicklungen
Zwischen 12 und 18 Monaten	Erste Wortproduktionen beginnen und gegen Ende des ersten Lebensjahrs werden oft wiederholte Wörter vom Kind verstanden (Beispiel: "Tschüss"= das Kind winkt).
Zwischen 18 und 24 Monaten	Das Kind beherrscht 20 bis 50 einzelne Wörter. Darüber hinaus beginnt das Kind, 2 Wörter als "Sätze" zu kombinieren, einzelne Wörter können Objekten dauerhaft zugeordnet werden. Einfache Fragen und Anweisungen kann das Kind immer besser verstehen.

Zwischen dem 2. und 3. Lebensjahr	Das Kind ist vermehrt in der Lage, Objekte begrifflich zu unterscheiden bzw. zu gruppieren. Sprachverständnis und Sprechen entwickelt sich in diesem Alter sehr schnell. Ungefähr 300 Wörter werden verwendet, die Kinder zeigen Interesse an Geschichten und Reimen, die ihnen bekannt sind. Die Aussprache von „sch“, „r“ und „ch“ gestaltet sich noch schwierig. Sie sind neugierig, neue Wörter zu lernen. Überdehnte Plurale und Pluralfehler kommen vor. Beispiel: Bette
Zwischen dem 3. und 4. Lebensjahr	Die Kinder beherrschen die grammatischen Grundstrukturen der Muttersprache. Sie beginnen, einfache Fragen zu stellen, der Wortschatz wird immer größer und beträgt rezeptiv zwischen 1200 bis 2000 oder mehr Wörter und aktiv ca. 800 - 1500 Wörter oder mehr. Im Gegensatz zur vorigen Phase können nun auch die schwierigen Laute zunehmend richtig ausgesprochen werden. Da die Kinder bereits ein Verständnis von Zeit haben, wird die Vergangenheits- und Zukunftsform im Rahmen von Adverbien der Wiederholung („nochmal“, „wieder“) oder Zeitangaben („heute“, „gestern“) bewusst verwendet.

Zwischen dem 4. und 5. Lebensjahr	Der rezeptive Wortschatz beträgt nun ungefähr 2800 Wörter, der expressive 900 bis 2000. Die Kinder bedienen sich nun auch vermehrt an Adjektiven, um etwas näher zu beschreiben. Ein bis zu 9 Wörter langer Satz kann schon nachgesprochen werden und die Kinder beginnen, sprachliche Bilder zu verstehen (Beispiel: "auf den Arm nehmen")
Zwischen dem 5. und 6. Lebensjahr	In dieser Zeit wächst der Wortschatz des Kindes enorm. So umfasst der rezeptive Wortschatz ca. 13 000 Wörter. Neue Wörter werden durch Geschichten bzw. Interaktionen mit Erwachsenen oder Kindern gelernt. Das Kind lernt darüber hinaus, die Gesprächsregeln in einer Gruppe (abwechseln im Gespräch, Sprecher ansehen, seinen Sprechwunsch zu signalisieren,...) einzuhalten.

(Vgl. Reichert-Garschhammer/Kieferle, S. 30-35)

2.5 Früher Fremdspracherwerb mittels "natürlichem Wege"

In der linguistischen Literatur lässt sich ein Plädoyer finden, dass explizit auf die Fremdsprachenvermittlung mittels „natürlichem Wege“ setzt.

Die Entwicklung des Spiels und des Spracherwerbs (zunächst im Regelfall in der Muttersprache) hängen eng zusammen. Das Spiel entwickelt sich parallel zur Entwicklung des Spracherwerbs vom Baby zum Kleinkind. Daher erfolgt ein Plädoyer für den natürlichen Spracherwerb, der nicht gesteuert ist – auch was das frühe Erlernen einer Fremdsprache betrifft. Die Muttersprache stellt dabei ein Grundgerüst dar und hilft beim Erwerb jeder weiteren Sprache. (Vgl. Danzer 2007, S. 70f).

„Jeder Spracherwerb, der nach dem Erstspracherwerb geschieht, orientiert sich an den Strukturen des Erstsprachenerwerbs. Daraus folgt, dass sich neue sprachliche Informationen erst einen Weg durch den Filter der ersten Spracherfahrungen bahnen müssen. Dies passiert aber nicht nur mit den Sprachmitteln (Vokabeln), sondern auch mit den Sprachmelodien und Lauten. Die Erstsprache und die Zweitsprache beeinflussen sich gegenseitig“ (Danzer 2007, S. 70f).

Deshalb sollte die Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten von Menschen durchgeführt werden, die Englisch akzentfrei sprechen, da Kinder im Kindergartenalter sensibel für Lautbildungen sind.

Die Fremdsprache sollte in einem spielerischen Rahmen angeboten werden und sich an den Regeln/Gesetzmäßigkeiten des natürlichen Spracherwerbs orientieren. Auch hier wird wiederum erwähnt, dass die Fremdsprache besonderen Reiz hat, die auch im alltäglichen Leben des Kindes gebraucht werden kann (Bsp.: Sprache der MigrantInnen) (Vgl. ebd. S. 72).

- Was spricht nun für den frühen Fremdsprachenerwerb im Kindergarten?

Auf der Ebene der Phonologie kann mit dem frühen Beginn bereits in früher Kindheit eine Muttersprache ähnliche Aussprache leichter erzielt werden. Kleine Kinder sind nämlich in Bezug auf Lautbildung noch flexibel. In anderen Bereichen (wie etwa Grammatik, Wortschatz) besteht kein Vorteil gegenüber dem späteren Erlernen einer Fremdsprache. Was darüber hinaus positiv ist, wäre, dass kleine Kinder noch weniger Scheu bzw. Hemmungen besitzen, Fremdsprachen kommunikativ zu benutzen. Sie halten oft mehr positive Bestätigung im Rahmen der kommunikativen Verwendung der Fremdsprache und haben weniger Angst vor Fehlern, weil sie neugierig im Lernverhalten sind. Kinder erhalten auch mehr sprachliche Anregung als Erwachsene (Vgl. Ulich 2007, S. 105f).

Haben kleine Kinder bezogen auf den Fremdsprachenerwerb auch sogenannte "sensible Phasen", die besagen, dass bestimmte Kompetenzen nur in einem gewissen Alter erworben werden können? Eine neurobiologische „Zeit-Fenster“- Theorie, die einen möglichst frühen Beginn der Fremdsprache propagiert, damit das Hirn darauf „optimal reagieren kann“, ist nicht erwiesen.

Es besteht kein Zusammenhang zwischen frühem Fremdsprachenerwerb und der Hirnphysiologie, da es keine entsprechenden Veränderungen im Gehirn gibt (Vgl. Ulich 2007, S. 106f).

Ulichs, wissenschaftliche Referentin des Staatsinstituts für Frühpädagogik in München, hat sich zum Erlernen der Fremdsprache Englisch im Kindergarten direkt geäußert. Ihre Meinung zum Erlernen von Englisch ist, dass es damit nicht so sehr um die Fremdsprache an sich geht, sondern mehr um die Ermöglichung einer Lernchance und eine Erweiterung des kindlichen Erfahrungsraums. Das heißt, dass die „kindliche Neugierde und Explorationslust“ angeregt werden kann. Sie bringt darüber hinaus die Fremdsprachendiskussion im Kindergarten mit dem allgemeinen Diskurs über Sprachförderung, die im Alltag „einfach so“ im Kontakt mit Kind und Erwachsenen passiert. Die Fremdsprachendiskussion solle nicht losgelöst von dem allgemeinen Diskurs über Sprachförderung gesehen werden. Man müsse aber bedenken, dass manchen Kindern bzw. Familien nicht diese förderliche Umwelt geboten wird. Das Konzept des „natürlichen Spracherwerbs“ und des spielerischen, ganzheitlichen Lernens verleitet leicht dazu, dass man sich nicht intensiv mit der Sprachförderung auseinandersetzt. Deshalb sollen sprachanregende Aktivitäten zukünftig betont werden, vor allem für jene Kinder, denen zu Hause dieses anregende Umfeld fehlt. Der frühe Kontakt mit verschiedenen Sprachen fördert kognitive Fähigkeiten, insbesondere metasprachliche Fähigkeiten („sprachbewusstere“ Kinder). Es gibt auch Hinweise, dass das Erlernen einer weiteren Sprache neben der Muttersprache die Aneignung weiterer Sprachen erleichtert. Eine offene und angstfreie Einstellung dazu ist wichtig. Wie soll das Fremdsprachenangebot im Kindergarten aus linguistischer Perspektive in der Praxis aussehen? Das Fremdsprachenangebot sollte den Prinzipien des natürlichen und spielerischen Spracherwerbs folgen. Im Gegensatz dazu stehen der gesteuerte Spracherwerb, wie es ein auf Fortschritte orientierter Sprachunterricht bietet und Leistungskontrollen. Die Autorin hält nichts von Versprechen, dass das Kindergartenkind einige Vokabeln in kurzer Zeit lernt. Man muss beachten, dass diese dann auch wieder schnell vergessen werden (Vgl. Ulich 2007, S. 107ff).

„Langfristigere Lernmotivation und die Entwicklung von Sprachkompetenz sind aber bei Kindern in der Regel an authentische Sprechkanäle gebunden [...]“ (Ulich 2007, S. 109). Es wird ein Plädoyer für Authentizität und Ehrlichkeit in der Pädagogik gesetzt.

Dabei wird differenziert, ob etwas Bestimmtes gelernt (Lernstoff) oder ob die Sprache zur Kommunikation gebraucht werden soll. Diese Kommunikation sollte dann möglichst authentisch sein. Dazu gehört es auch, dass wenn PädagogInnen die Fremdsprache Englisch nicht fließend sprechen, dies den Kindern auch vermittelt wird (der Pädagoge/die Pädagogin sagt beispielsweise den Kindern, dass auch er/sie ganz gut hinhören müsse). Dies stellt eine Respektgeste vor der Fremdsprache dar. Darüber hinaus sollte dann viel mit auditiven Medien in der Originalsprache gearbeitet werden. Da die Fähigkeit zur Lautbildung in diesem Alter noch plastisch ist, wäre es wichtig, muttersprachige Personen bzw. Personen, die die Sprache akzentfrei sprechen, einzusetzen (Vgl. Ulich 2007, S. 109f).

2.6 Resümee - Relevanz für „Englisch im Kindergarten“

Welche Schlüsse können aus den interdisziplinären Ausführungen rund um den Fremdsprachenerwerb konkret für das Projekt „Englisch im Kindergarten“ gewonnen werden? Wo finden sich Übereinstimmungen mit den bildungspolitischen (methodischen) Vorgaben von Englisch im Kindergarten nach Steger?

Englisch im Kindergarten wäre in der Terminologie der Linguistik eine Zweitsprache im Sinne einer Fremdsprache, da sie in Österreich (in Niederösterreich) keine Sprache darstellt, die die Gesellschaft spricht. Ihre Bedeutung für Kommunikationssituationen bezieht sich in der Regel nur auf die Englischeinheit im Kindergarten. Dabei muss jedoch differenziert werden, ob die externe Person, die Englisch im Kindergarten spricht, ein Native Speaker darstellt bzw. nur Englisch mit den Kindern spricht, eine Handpuppe hat, die nur Englisch spricht oder ob die Kinder auch wissen, dass sie mit ihr Deutsch kommunizieren können. Die Motivation zum Benutzen der englischen Sprache als Kommunikationsinstrument kann diesbezüglich vielfältig ausfallen. Ist der Gesprächsanlass im Rahmen der Englischeinheiten „authentisch“? Mit diesem Thema beschäftigt sich auch ein Artikel des österreichischen Rundfunks. Zentrale Aussage davon ist, dass Englisch keine Relevanz für die Lebenswelt der Kinder hat. Hierfür wären andere Sprachen wie beispielsweise die von Freunden mit Migrationshintergrund relevanter, da diese direkt Anwendung finden könnten. Diese Argumentation steht natürlich immer im Zusammenhang mit der dahinterstehenden Theorie, das heißt, dem theoretischen Modell für den frühen Fremdsprachenerwerb.

Legt man diese auf die theoretischen Grundlagen von Englisch im Kindergarten um, dann steht Englisch im Kindergarten in seiner Intention zwischen dem gesteuerten Erlernen einer Fremdsprache (Unterricht) und dem ungesteuerten Spracherwerb bzw. dem Begegnungssprachenkonzept.

Einerseits sollen die Kinder der englischen Sprache - eingebettet in ihrer Alltagswelt - im Kindergarten ungezwungen begegnen können, andererseits werden explizit auch, beispielsweise Vokabeln zu können, als Zielsetzung im Rahmen des Schreibens über die Projektvorgaben von Dr. Steger erwähnt.

Was hat "Englisch im Kindergarten" für einen Vorteil? Die angesprochene Flexibilität der Lautbildung, die auch schon im Schreiben von Dr. Steger gefunden wurde, lässt sich aus linguistischer Perspektive wiederfinden. Zu bedenken sei aber, dass für dieses Kriterium der Lautbildung der Einsatz eines Native Speakers/einer gleichwertigen Person, die die Sprache akzentfrei spricht, gegeben sein muss.

Ein Native Speaker bildet einen natürlichen Sprech Anlass, aber auch nur für die Stunde, die er bzw. sie in der Gruppe anwesend ist, insofern er bzw. sie sich vorwiegend seiner Muttersprache bedient. Eine Stunde in der Woche ist aber nicht ausreichend, um zu sagen, dass die Sprache dieselbe Wertigkeit wie in einem sozialen Umfeld bei tagtäglichem Gebrauch hätte. Durch die gesetzten zeitlichen Rahmenbedingungen taucht auch die Frage auf, inwieweit die englische Sprache "natürlich" in den Alltag mit einfließt, oder bereits vorstrukturierte/geplante "Lernarrangements" überhand nehmen. Dieser Frage soll nicht zuletzt anhand der praktischen Beobachtungen von Englischeinheiten nachgegangen werden.

Laut Standpunkt der obengenannten AutorInnen, die sich explizit auf den Fremdspracherwerb im Kindergarten beziehen, sollte der Kommunikationsaspekt von Sprache betont werden. Steht dieser im Vordergrund, dann geht es nicht so sehr um ein Vokabellernen, sondern vielmehr um gelingende Kommunikation. Sprache soll dabei in einen echten Kommunikationsanlass eingebettet werden. Inwiefern dieser da ist, wenn deutschsprachige PädagogInnen Englisch sprechen, ist zu bezweifeln. Ein Native Speaker oder eine Person, die Englisch akzentfrei spricht, wird als wichtig gehalten, da Kinder in diesem Alter vor allem eine flexible Lautbildung haben. Es wird nicht viel davon gehalten, einzelne Vokabeln der Sprache zu lernen, sondern das Erlernen der Sprache Englisch sollte sich in echten Kommunikationsanlässen nach den Regeln des natürlichen Spracherwerbs vollziehen, das heißt, handlungsbegleitend im Alltag.

Laut Empfehlungen von Linguistiken sollte Englisch auf spielerische Art und Weise den Kindern näher gebracht werden, Sprache soll handlungsbegleitend eingesetzt werden und ein Fremdsprachenlernkonzept, welches an den Unterricht angelehnt ist, eignet sich nicht für den Elementarbereich. Gemäß diesen Argumentationen müsste der Native Speaker Alltagssituationen im Kindergarten sprachlich begleiten. Dies hat aber auch zur Folge, dass nicht alle Kinder "1h" Englisch lernen, sondern dass die Kinder das Kommunikationsangebot unterschiedlich frei nutzen können.

An dieser Stelle treten bereits erste Kontroversen auf, wenn es um die Vereinbarkeit der theoretischen Grundlagen von „Englisch im Kindergarten“ und die bildungspolitischen Projektvorgaben im Schreiben von Steger geht. Demnach ist interessant, wie sich die Praxis des Fremdsprachenangebots gestaltet. Ist sie vorstrukturiert, teilstrukturiert oder situationsabhängig den Kindergartenalltag begleitend? Ist es extern in einen Raum ausgelagert oder wird es in der Gruppe vollzogen?

Da bisher bereits bildungspolitische und linguistische Perspektiven zum Projekt "Englisch im Kindergarten" dargestellt wurden, soll an dieser Stelle ein pädagogischer Blickwinkel auf die Fragestellung geworfen werden. Kernfrage der weiteren Kapitel wird sein, wie Bildungsprozesse/Lernen laut neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen einer Elementarpädagogik fassbar sind. Dabei wird der von infans inhaltlich gefüllte Bildungsbegriff für den Elementarbereich eine zentrale Rolle spielen.

3. Bildungsprozesse aus der Sicht der Elementarpädagogik – Zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten (infans)

Das folgende Kapitel soll die Sichtweise der Elementarpädagogik als Fach der Erziehungswissenschaft auf kindliche Bildungsprozesse darstellen. Besondere Beachtung findet dabei das Modellprojekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten“ des infans-Vereins.

3.1 Einführung in das Fachgebiet

Nicht zuletzt, da der Kindergarten in Österreich eine Bildungsinstitution darstellt, stellt sich verstärkt die Frage, wie sich Bildungsprozesse von Kindern vor dem Schulalter gestalten. Mit diesem Themengebiet beschäftigen sich verschiedene Forschungszentren. Dieses Forschungsfeld wird – je nach Forschungsgruppe – verschieden bezeichnet, etwa als Frühpädagogik, Kleinkindpädagogik, Elementarpädagogik oder Vorschulpädagogik.

In Deutschland gibt es mittlerweile verschiedenste Forschungszentren dazu. Die bekanntesten sind:

- “infans”

Infans ist die Abkürzung für das „Institut für angewandte Sozialisationsforschung/frühe Kindheit e. V.“ Gegründet wurde infans von Hans-Joachim Laewen und Beate Andres. Aktuell arbeitet es als selbstständiges, wissenschaftliches Institut und hat sich aus AbsolventInnen und MitarbeiterInnen des Arbeitsbereichs der KleinkindpädagogInnen an der Berliner Freien Universität heraus etabliert (Vgl.: <http://www.infans.net/>).

- “Arbeitsbereich Kleinkindpädagogik”

An der Freien Berliner Universität gibt es im Fachbereich “Erziehungswissenschaft und Psychologie” den “Arbeitsbereich Kleinkindpädagogik”. Geleitet wird dieser von Univ.- Prof. Dr. Wolfgang Tietze.

Tietze hat sich vor allem mit der Frage der Qualität von Kindertageseinrichtungen beschäftigt (Vgl. <http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/kleinkindpaedagogik/index.html>).

- "nifbe"

Die Abkürzung "nifbe" steht für das niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. Institutsleiterin ist Prof. Dr. Renate Zimmer. Nifbe betont die Wichtigkeit der ersten Lebensjahre für weitere Entwicklungs- und Bildungschancen eines Menschen.

Darum sollen die ersten Lebensjahre möglichst optimal gestaltet werden (Vgl.: <http://nifbe.de/pages/das-institut/einfuehrung.php>).

- "ifp"

Die Abkürzung "ifp" steht für das Staatsinstitut für Frühpädagogik in München. Es ist eine wissenschaftliche Einrichtung des Freistaates Bayern. Hauptaufgabe des Staatsinstituts für Frühpädagogik, welches als wissenschaftlich unabhängig gilt, ist die Weiterentwicklung der Inhalte bzw. Methoden außerschulischer Bildung und Erziehung. In diesem Zusammenhang hat frühpädagogische Forschung einen hohen Stellenwert. WissenschaftlerInnen aus verschiedensten Disziplinen bilden den wissenschaftlichen Beirat, der eine Einrichtung des ifp darstellt (vgl. <http://www.ifp.bayern.de/ifp/aufgaben.html>).

Das infans-Konzept stellt ein neues Konzept der Frühpädagogik dar, das wissenschaftlich durchdacht und in Wechselwirkung mit der Praxis sich entwickelt bzw. bewährt hat. Es ist im deutschsprachigen Raum am weitesten entwickelt und erprobt. Das infans-Konzept basiert auf einem neuen Begriff von Bildung von Kindern vor dem Schuleintritt, es liegt ein anderes Menschenbild des Kindes zugrunde. Daraus folgt, dass auch ein neues Verständnis von pädagogischem Handeln einhergeht (Vgl. Andres/Laewen 2011, S. 12).

Die geplante Diplomarbeit soll vor allem auf neue wissenschaftliche Erkenntnisse aus den Forschungsarbeiten von infans und dessen theoretische Wurzeln (Reggiopädagogik, Schäfer, Konstruktivismus) Bezug nehmen. Besondere Beachtung wird im Rahmen der Diplomarbeit dem infans-Konzept geschenkt, da mit dem Projekt "Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen" ein umfassender Ansatz eines Verständnisses von Bildungsprozessen in früher Kindheit aus bildungstheoretischer/wissenschaftlicher Perspektive entworfen wurde.

Warum benötigt die Elementarpädagogik überhaupt wissenschaftliche Forschung? Kinder verfügen über mehr Potenzial, als von außen durch ihr Verhalten sichtbar ist. Um diese Potenziale zu erkennen, bedarf es wissenschaftlicher Forschung. Die Ergebnisse helfen den in der Praxis tätigen PädagogInnen, diese Potenziale zu erkennen. Beispiele sind etwa kognitive Kompetenzen und die Fähigkeit zum Aufbau von Bindungsbeziehungen (Vgl. Andres/Laewen 2011S. 17).

3.2 Geschichte und Legitimation

Im Folgenden soll die Geschichte des Verein infans mit dem Projekt "Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen", welches Bildungsprozesse im Elementarbereich auf inhaltlicher Ebene definiert, dargestellt werden. Darüber hinaus wird die Notwendigkeit eines Bildungsbegriffs für den Vorschulbereich argumentiert.

3.2.1 Infans und seine Forschungsaufträge

Der Verein infans wurde 1988 vom Soziologen Hans-Joachim Laewen und der Erziehungswissenschaftlerin Beate Andres gemeinsam mit MitarbeiterInnen bzw. AbsolventInnen des Arbeitsbereichs Kleinkindpädagogik an der Freien Universität Berlin gegründet. Infans arbeitet unter anderem als selbstständiges wissenschaftliches Institut, der Sitz liegt in Berlin.

Infans hat sich zum Ziel gesetzt, eine gelingende Sozialisation von Kindern zu erhöhen, sie möchte das öffentliche Verantwortungsbewusstsein für frühe Entwicklungschancen von Kindern stärken und darüber hinaus die Betreuungsbedingungen von Kleinkindern in ihren vielfältigen Betreuungsumwelten (Familie, Kindergarten...) verbessern (Vgl. <http://www.infans.net/pdf/Wir-ueber-uns.pdf>, S. 1).

Der Verein hat einige Forschungsprojekte und wissenschaftliche Publikation. Neben dem Eingewöhnungsmodell für Kleinkinder in Krippen und Tagespflegestellen stellt das Modellprojekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ eine bedeutende Arbeit der Forschungsgruppe dar. Der Kindergarten gilt als Bestandteil des Bildungssystems. Die Qualität der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung hat großen Stellenwert, da wesentliche Grundlegungen des Bildungsgeschehens vor dem Schuleintritt erfolgen. Kernanliegen des Modellprojekts ist es daher, einen Bildungsbegriff für Kindertageseinrichtungen zu explizieren. (Vgl. <http://www.infans.net/pdf/Wir-ueber-uns.pdf>, S. 3, S. 9f).

Das Modellprojekt wurde in Kooperation mit Kindereinrichtungen in 3 Bundesländern Deutschlands von 1997 bis 2000 durchgeführt. Da bis zu diesem Zeitpunkt keine allgemein akzeptierte, inhaltliche Ausdeutung eines Bildungsbegriffs für den vorschulischen Bereich vorhanden war, ist ein zentraler Punkt des Projekts die Entwicklung von Theorien dafür. Diese Theorieentwürfe konnten durch die Kooperation mit den Kindereinrichtungen auch gleich in der Praxis geprüft werden (Andres/Laewen 2007a, S. 8f). Die wechselseitige Theorie-Praxis Verwobenheit ist wesentlich für das Projekt. Zwölf Kindertageseinrichtungen waren in das Modellprojekt miteinbezogen. In Bezugnahme auf diesen Hintergrund hat infans ein Modellprojekt entworfen, dessen Ziel es war, Bildungsprozesse der frühen Kindheit als Konstruktionsleistungen der Kinder anzusehen. Die Begriffe Bildung und Erziehung werden im Rahmen dieses Projekts neu definiert und expliziert in ihrer Beziehung zueinander gesetzt. Der Ansatz versucht, ein erneuertes Verständnis von Frühpädagogik herauszuarbeiten (Vgl. www.infans.net/pdf/Wir-ueber-uns.pdf, S. 9f).

Im Folgenden soll näher auf die Inhalte dieses Modellprojekts eingegangen werden, da die Auseinandersetzung mit dem Begriff „Bildung“ grundlegend ist, wenn man vom Kindergarten als Bildungsinstitution spricht.

Da Englisch im Kindergarten im Rahmen der Bildungszeit angeboten wird, ist auch für dieses Projekt elementar, einen inhaltlich fundierten Bildungsbegriff gemäß wissenschaftlichen Erkenntnissen der Elementarpädagogik als Referenzpunkt heranzuziehen, von dem aus Theorie und Praxis von "Englisch im Kindergarten" betrachtet werden.

3.2.2 Legitimation eines Bildungsbegriffs für den Vorschulbereich

Warum benötigt die Pädagogik im Vorschulbereich/Elementarbereich einen inhaltlich ausdifferenzierten Bildungsbegriff als Grundlage, wenn es doch schon viele wissenschaftliche Arbeiten zum Thema „Qualität in Kindertageseinrichtungen gibt“? Wolfgang Tietze hat dazu viel Forschungsarbeit betrieben und gemeinsam mit Schuster, Grenner und Roßbach die deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale herausgebracht. Diese wird als "Kindergarten-Skala (KES-R)" benannt und soll pädagogische Qualität im Elementarbereich feststellen und unterstützen (Vgl. Tietze et al. 2007).

Tietze hat die Bedeutung von Bildungsprozessen von Kindern von 4 bis 8 Jahren aus der Sicht des Qualitätsaspekts der Kindertageseinrichtungen noch einmal in den Blick genommen. Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder verlaufen in diesem Alter weitgehend homogen, eine Trennung der Bildungswege findet erst am Ende der Grundschule in Deutschland durch unterschiedliche weiterführende Schulformen statt. Tietze hat mit seinen Untersuchungen aufgedeckt, dass der Weg der Kinder in diesem Alter zwar von außen hin gleich ist, aber die Qualität der Einrichtungen für jedes Kind vollkommen unterschiedlich sein kann. Hinzu kommt, dass die pädagogische Anregung nicht in jeder Familie gleich ist, in der ein Kind hineingeboren wird. Dies wirkt sich dann auch auf den Kindergarten bzw. die Grundschule aus. Insbesondere der Vorschulbildung kommt bei einem Kind, welches in der Familie wenig pädagogische Anregung erhält, eine Kompensationsfunktion zu. Deshalb macht es durchaus Sinn, zwischen der Qualität der „institutionellen Umwelt“ und der „familiaren pädagogischen Umwelt“ zu differenzieren. Tietze hat eine Längsschnittstudie aufgestellt und viereinhalbjährige Kinder vom Kindergarten bis zu den ersten beiden Grundschuljahren begleitet (Vgl. Tietze et al. 2005, S. 12f).

Somit hat er die Bedeutung der Qualität von institutionellen vorschulischen pädagogischen Einrichtungen gestrichen. Das infans-Konzept fragt aber im Besonderen aus pädagogischer Perspektive nach dem zugrundeliegenden Bildungsbegriff.

In Deutschland sind Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten als Aufgabe vom Gesetzgeber her vorgeschrieben. Es gibt dazu aber keine „Lehrpläne“ für Bildung und Erziehung, wie sie etwa die Schule mit ihren Rahmenplänen und Schulcurricula hat, mit dem der Bildungsbegriff der Schule definiert wird (Vgl. Laewen 2007a, S. 24). Wie sieht die Situation in Österreich aus? Der Kindergarten hat nun einen Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan bzw. jedes Bundesland darüber hinaus auch noch einen eigenen RahmenPlan. Beide Dokumente wurden im vorhergehenden Teil der Arbeit inhaltlich näher ausgeführt. Das dort vorhandene Verständnis von Bildungsprozessen im Elementarbereich ist aber nicht umfassend inhaltlich klargelegt und seine Begrenzung zu Begriffen wie Lernen, Entwicklung und Kompetenzen nicht eindeutig. Die Beschäftigung mit bildungstheoretischen Fragen ist wichtig, da ein falsches bzw. fehlendes Verständnis von Lernprozessen in diesem Alter zu Versäumnissen führen kann, die das Bildungssystem später nicht mehr zu kompensieren vermag (Vgl. ebd. S. 102).

Laewen stellt eine große Forschungslücke in diesem Bereich fest, er spricht sich für die Notwendigkeit eines Bildungsbegriffs im vorschulischen Bereich auf pädagogischer Basis aus. Er meint, dass dem stiefmütterlich behandelten Thema der Bildungsrelevanz vorschulischer Einrichtungen mit Tietze et al. zwar wieder mehr Aufmerksamkeit geschenkt, jedoch nur ein bestimmtes Spektrum davon beleuchtet wird. Es wird lediglich nach der Qualität der Arbeit in pädagogischen Einrichtungen gefragt. Diese Qualität wird aber unabhängig von dem vorherrschenden Bildungsbegriff beleuchtet. Damit werden zwar Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen und pädagogischer Arbeit und Entwicklungschancen für Kinder vermehrt als Thema in der Öffentlichkeit auftauchen, greifen aber insgesamt zu kurz. Die neu erschienenen Qualitätskriterien-Arbeiten beziehen sich nicht direkt auf einen Bildungsbegriff, da sich die Forschung auf günstige Entwicklung von Kindern stützt. Natürlich hängen beispielsweise physiologische Reifungs- und Wachstumsprozesse mit Bildung zusammen, können aber nicht als Bildungsprozess gesehen werden. Nach Laewen muss der Zusammenhang von entwicklungspsychologischer Forschung und Bildungskonzeptionen erst aufgezeigt werden und ist nicht selbstredend (Vgl. ebd. S. 23-26).

Laewen äußert sich dazu wie folgt:

„Diese Projekte zielen jedoch nicht auf die Identifizierung und Unterstützung von Bildungsprozessen, ihr Thema ist die Sicherung von Bedingungen für eine günstige Entwicklung der Kinder durch die Beschreibung von Qualitätsparametern, wobei Unterschiede zwischen den Begriffen Bildung und Entwicklung nicht in Betracht gezogen werden.“ (Laewen 2007a, S. 23f)

Sein Plädoyer ist, dass man die Debatte um Bildungsprozesse im Vorschulalter nicht nur aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie führen soll. Der Bildungsbegriff sollte aus der Sicht der Pädagogik betrachtet werden, für die es als eigen gilt, dass sie gemäß Dietrich Benner das Verhältnis von Subjekt und Welt von der Seite des Subjekts und auch von Seiten der Gesellschaft her zu organisieren versucht. Die gesetzliche Aufgabe von Bildung im Kindergarten soll nicht blind geschehen. Darüber hinaus sollen Instrumentarien zur Qualitätsentwicklung bzw. -evaluation in ihrer Reichweite und ihrem Sinn entsprechend im Rahmen der Bildungskonzeption eingesetzt werden (Vgl. ebd. S. 23-26).

3.3 Theoretische und inhaltliche Grundlegung

Im Folgenden soll die pädagogisch fundierte inhaltliche Ausdeutung von Bildungsprozessen im Elementarbereich nach infans vorgestellt werden. Das Forschungsprojekt "Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen" beschäftigt sich mit dieser Thematik.

3.3.1 Zum Verhältnis von Bildung und Erziehung

Was versteht infans nun unter Bildungsprozessen im Elementarbereich? Um Bildung inhaltlich fassen zu können, bedarf es ebenfalls der Erläuterung des Begriffs „Erziehung“, da Bildung und Erziehung immer aufeinander bezogen sind.

Hauptthema im Forschungsprojekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten“ ist unter anderem das Verhältnis von Bildung und Erziehung. Laewen sieht beide Begriffe nicht als deckungsgleich, jedoch in engem Verhältnis zueinander stehend (Vgl. Laewen 2007a, S. 26ff).

*„Bildung [...] kann als realer Prozess nicht ohne Bezug auf Erziehung bestimmt werden, aber beide Begriffe haben unterschiedliche Bedeutungshorizonte und ihre Beziehung zueinander muss deshalb **unter Beachtung dieser Differenz** (Hervorh. im Original) untersucht werden.“*

(ebd. S. 27)

Bildung kann von 2 Perspektiven aus betrachtet werden:

Einerseits kann Bildung

1. als Bedarfsdeckung und andererseits

2. als Selbstbildung

gesehen werden.

Im ersten Fall ist der Ausgangspunkt, dass die Gesellschaft einen bestimmten Bedarf an Kompetenzen benötigt. Bildung wird zur Deckung des Bedarfs an Kompetenz instrumentalisiert. Sie wird hier über Bildungsziele definiert. Auch Vorstellungen darüber, wie diese Ziele erreicht werden sollen (Methoden), sind vorhanden. Dieses Bildungsverständnis reicht heutzutage nicht mehr, da die Gesellschaft sehr schnelllebig ist und man nicht sagen kann, welche Kompetenzen und Kenntnisse in wenigen Jahren nicht bereits nutzlos sein könnten (Vgl. Laewen 2007a, S. 30-33, S. 43).

Im zweiten Fall besteht die anthropologische Grundauffassung, dass Bildung kein Kind ohne Eigenschaften voraussetzt: Es wird die Frage gestellt, mit wem der Pädagoge/die Pädagogin es überhaupt zu tun hat.

Diese und ähnliche Fragen kommen schon lange in der Geschichte der Pädagogik vor. Das Kind ist nicht passiv, das heißt, es geht nicht nur um Bildungsziele und Wege und wie man diese erreicht, sondern auch um Wollen und Können desjenigen, der gebildet werden soll, seine persönliche Anstrengungsbereitschaft. Bildung kann nicht von außen gemacht werden, wie es die Sicht von Bildung als Bedarfsdeckung suggeriert. Diesem Verständnis wird nun der Eigenanteil des Kindes (Bildung als Selbstbildung) entgegengestellt, Bildung wird in das Kind hinein verlegt. Bringt man die Theorie der Autopoiesis ins Spiel, dann eignet sich das Kind selbsttätig Welt an und bringt sich im Zuge dieses Prozesses sogleich selbst hervor. (Vgl. ebd. S. 40-44, S. 47). Dies geschieht im doppelten Sinn als „[...] **Bildung durch Selbst-Tätigkeit und Bildung des Selbst als dem Kern der Persönlichkeit** (Hervorh. im Original).“ (ebd. S. 61).

3.3.2 Der Bildungsbegriff in Abgrenzung zu Entwicklung

Was versteht man infolgedessen unter Entwicklung in Abgrenzung zu Bildung? Selbstbildung meint die Aneignung von Welt und Handlungskompetenz durch das Kind, Bildung wird als Anteil des Kindes an seiner eigenen Entwicklung gesehen. Was bedeutet Aneignung von Welt genau?

"Aneignung von Welt meint, dass Kinder sich über ihre Sinneserfahrungen und ihr Handeln ein »Bild von der Welt« machen, innere Strukturen entwickeln, auf denen alles spätere Denken und Fühlen der Kinder aufbauen wird." (Laewen 2010a, S. 40). Wenn sich das Kind ein Bild von der Welt macht, bereitet es sich gleichzeitig auch ein Bild von sich selbst, da es Teil von Welt ist. Diese Aneignungen von Welt sind komplex und Konstruktionsleistungen des Kindes. Daraus folgt, dass die Kinder die eigentlichen ProduzentInnen im Bildungsprozess sind. Laewen sieht den Begriff Entwicklung in Abgrenzung dazu auf alle Wachstumsprozesse des Kindes bezogen, Bildung jedoch hält die Subjektposition des Kindes fest (Vgl. ebd. S. 41., sowie Laewen 2007a, S. 25, S. 47f).

3.3.3 "Entwicklung" nach infans als geteilte Bedeutung und soziale Konstruktion

Das Kind konstruiert sein Wissen selbst bzw. hauptsächlich mit Gleichaltrigen. Wie konstruiert das Kind sein Wissen über Welt im Rahmen von Entwicklung? Das Kind hat eine anlagebedingte biologische Ausstattung dafür. Die Konstruktionen sind darüber hinaus aber auch in einem sozialen Rahmen eingebettet, das heißt, dass die Umwelt des Kindes bereits mit Bedeutung von Anderen versehen ist.

Diese Bedeutung wird dem Kind durch soziale Beziehungen zum Erwachsenen vermittelt. Der Erwachsene gibt dem Kind einen Rahmen, innerhalb dessen das Kind sein Wissen konstruiert. (Vgl. Völkel 2007b, S. 159ff, S. 192).

„Kinder konstruieren ihr Wissen auf der Grundlage dessen, was ihre Umgebung ihnen anbietet, was andere Menschen bereits vor ihnen konstruiert haben und was sie für bedeutsam halten.“ (Vgl. Völkel 2007b, S. 160). Menschen teilen Wissen und Bedeutung über die Welt mit anderen. Warum ist das so wichtig? Nur so ermöglicht es einem, mit Wissen innerhalb des sozialen Rahmens zu handeln (Vgl. ebd. S. 161, S. 163). *„Wenn Wissen geteilt wird, d.h. wenn man sich auf eine gemeinsame Bedeutung einzelner Aspekte der Welt einigen kann, spricht man von einer Ko-Konstruktion von Wissen.“* (ebd. S. 163) Voraussetzung für Ko-Konstruktion in diesem Sinne ist eine symmetrische Beziehung der Beteiligten. Daraus folgt, dass jeder mit gleichartigen Handlungen zur Interaktion beiträgt. Kinder können untereinander mit Gleichaltrigen besser eine gemeinsame Bedeutung herstellen als mit Erwachsenen. Begriffe wie Gerechtigkeit, Moral und Freundschaft können nur gemeinsam mit Gleichaltrigen konstruiert werden. Damit soziale Wirklichkeit von Erwachsenen und Kindern ko-konstruiert werden kann, bedarf es "Intersubjektivität". Damit ist gemeint, dass die Beteiligten ihre unterschiedlichen Perspektiven wechselseitig verstehen. Dabei ist es wichtig, dass der Erwachsene sich klar ausdrückt. Kinder und Erwachsene ko-konstruieren „Bedeutung“ nur dann miteinander, wenn beide ihre Handlungen so aufeinander abstimmen, dass sie wechselseitigen Gewinn für ihr Selbst/ihre Identität haben (Vgl. ebd. S. 166ff).

Kinder ko-konstruieren kognitives, soziales und emotionales Wissen viel mit Gleichaltrigen (Vgl. ebd. S. 172). Worin besteht nun die Aufgabe der Erzieherin/des Erziehers in diesem Zusammenhang? Es liegt an ihr/ihm, Rahmenbedingungen für diese Konstruktionen zu schaffen. Darunter fallen materielle, räumliche und soziale Bedingungen. Sie/er hat die Rolle, Anregung, Hilfe und Antwort im Rahmen der kindlichen Konstruktionsleistungen zu geben, aber auch Herausforderungen zu schaffen, auf die die Kinder nicht alleine gekommen wären.

Herausforderungen stellen neue Themen dar, die Erwachsene an das Kind herantragen bzw. dem Kind neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen und seinen Erfahrungsraum vergrößern. Erziehung kann in diesem Sinne als Herausforderung gefasst werden.

Der Erwachsene soll die Rahmenbedingungen für die Konstruktionsleistungen der Kinder schaffen (Vgl. ebd. S. 192, S. 199).

"Nur wenn Erzieherinnen Interesse an den Themen der Kinder haben und Achtung vor den Konstruktionen der Kinder entwickeln, werden sie bereit und in der Lage dazu sein, in Absprache mit den Kindern Räume einzurichten, Materialien zur Verfügung zu stellen und flexible Zeiteinteilungen vorzunehmen, die es den Kindern erlauben, ihre Themen konstruktiv zu bearbeiten (Hervorh. im Original)." (Vgl. Völkel 2007b, S. 193)

Um den Kindern die Möglichkeit zu eigenen Konstruktionsleistungen zu geben, ist es ganz wichtig, dass die Erzieherin/der Erzieher die Themen der Kinder kennt, ansonsten kann sie/er nicht entsprechend darauf eingehen und handelt eventuell am Thema der Kinder vorbei (Vgl. ebd. S. 198).

3.3.4 Zwei Formen von Erziehung

Wenn Bildung als Selbstbildung des Kindes begriffen wird und auf dessen Selbsttätigkeit beruht, was kann dann der Pädagoge bzw. die Pädagogin von außen noch dazu beitragen?

Für den Erwachsenen gibt es zwei Formen, wie er mit Bildung in Verbindung gebracht werden kann. Dies ist in

1. der Gestaltung der Umwelt des Kindes und
2. in der Gestaltung der Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kind.

Diese Tätigkeiten fasst Laewen unter Erziehung (Vgl. Laewen 2010a, S. 43).

1. Im Rahmen der Gestaltung der Umwelt des Kindes besteht der Einfluss der Erzieherin bzw. des Erziehers darin, dass sie/er darüber entscheidet, welchen Ausschnitt von Welt dem Kind für seine Konstruktionsleistungen zugänglich wird. Sie haben die Möglichkeit, die materielle Umwelt des Kindes zu gestalten. (Vgl. ebd. S. 43). In Laewens Konzept nimmt in diesem Zusammenhang die Gestaltung des Raumes großen Einfluss, denn dadurch entscheidet sich, was zum Gegenstand kindlicher Konstruktionen werden kann. Der Raum gilt, gleich der Reggio-Pädagogik, als dritter Erzieher. (Vgl. Laewen 2007a, S. 81).

Der Erwachsene soll bei der Gestaltung der Umwelt des Kindes nicht von einem verniedlichten Bild vom Kind ausgehen, sondern ihm vielmehr komplexe Wahrnehmungsmuster/die kulturellen Güter der Gesellschaft zumuten. Dazu gehört auch klassische bzw. moderne Musik, Fotografien von Erwachsenen und Kindern, Malereien und vieles mehr. Die Kinder sollten auch die Möglichkeit haben, konkrete Erfahrungen zu machen (z. B. mit Musikinstrumenten) (Vgl. Laewen 2010a, S. 50f).

2. Die Gestaltung der Interaktion mit den Kindern hat ebenfalls großen Stellenwert. Dazu gehört sowohl die Zumutung von Themen als auch Themen der Kinder wahrzunehmen und zu beantworten. Dazu müssen die Themen der Kinder erst einmal verstanden werden, es gilt, die 100 Sprachen der Kinder zu entschlüsseln (Vgl. Laewen 2007a, S. 95ff).

Die zweite Form von Erziehung ist, wenn auf ein formuliertes Thema geantwortet wird. Dabei macht es keinen Unterschied, ob das Thema von der Erzieherin/dem Erzieher dem Kind zugemutet oder selbst vom Kind formuliert wird. Es gilt immer, die Antwort des Kindes wahrzunehmen und zu deuten. Wenn das Thema vom Kind kommt, kann Erziehung nur im Rahmen der Gestaltung der Umwelt einwirken. In der Erziehungspraxis ist es aber schwer, den Anspruch, man könne das Kind bilden, wegzulassen.

Um sich damit leichter zu tun, hat infans ein Beobachtungsverfahren entwickelt, das der Erzieherin/dem Erzieher verhilft, sich ein Bild von den Themen der Kinder zu machen. Dieses Verfahren integriert auch weitere Personen wie KollegInnen, Eltern, oder die Integration von externen Ressourcen, die zu Hilfe genommen werden. Laewen betont, dass viele Erwachsene Schwierigkeiten haben mit der Vorstellung des Kindes als Individuum, das von Beginn an seine Welt subjektiv konstruiert. Als Konsequenz daraus ergibt sich, dass das Verhalten der Kinder zwar beobachtet wird, dieses aber mit eigenen Maßstäben über richtiges bzw. falsches Verhalten interpretiert wird. Die Themen, die die Kinder damit bearbeiten wollen, werden in diesem Fall außer Acht gelassen. Der Erwachsene behindert somit die Konstruktionsleistungen des Kindes. Laewen nennt dazu das Beispiel eines kleinen Mädchens, das die Fächer einer Kommode öffnet. Das Thema des Kindes ist die "Konstruktion seiner selbst als Bewegungswesen". Konkret arbeitet es am Gleichgewicht, denn für das Laufenlernen muss es die Rückenmuskulatur kontrollieren können. Würde man das Kind nicht tun lassen, dann würde man seine Konstruktionsleistungen einschränken (Vgl. Laewen 2010a, S. 58-61).

Die **2 Bereiche erzieherischen Handelns** nach infans sollen in tabellarischer Form veranschaulicht werden.

1. Gestaltung der Umwelt des Kindes	Raum, vorhandene Materialien sowie sozial definierte Situationen, die dem Kind zugänglich sind bzw. erfahrbar werden.
--	---

2. Die Gestaltung der Interaktion mit dem Kind	Diese kann ihren Ausgangspunkt in 2 verschiedenen Formen nehmen. Das sind einerseits:
2.a Die Zumutung von Themen	Der Ausgangspunkt liegt beim Erwachsenen.
2 b Die Beantwortung von Themen	Das Kind ist der Initiator.

(Vgl. Laewen 2007b , S. 225f.)

Welche Einflussmöglichkeiten hat Erziehung im Rahmen des Konzepts von Bildung als Selbstbildung nach infans?

Im Rahmen der Gestaltung der Interaktion mit dem Kind entscheidet die Erziehung über die Themenwahl bzw. -vermittlung (Zumutung von Themen) bzw., wenn die Themen von den Kindern beantwortet werden, die Auswahl, welches Thema wie beantwortet wird (Beantwortung der Themen der Kinder). Die angemessene Interaktionsform ist der Dialog zwischen Erwachsenen und Kind. Es ist ein wechselseitiges Prinzip, im Rahmen der Zumutung und Beantwortung von Themen bringen Kinder und Erwachsene ihre Themen ein, die vom Gegenüber jeweils beantwortet werden (Vgl. Laewen 2010a, S. 43). Infans betont darüber hinaus, dass dem/der ErzieherIn auch die Verantwortung zukommt, die Themen und Interessen der Kinder in einen kulturellen Kontext einzubetten und damit zu erweitern.

An alles, was sie an das Kind heranträgt, sollte sie dabei offen für fantastische Lösungswege sein (Vgl. Laewen 2011, S. 18) denn *"Bildungsprozesse sind grundsätzlich offen, nie abgeschlossen, führen immer wieder zu dem Versuch, die Grenzen der konstruierten »Welt-Entwürfe« zu überschreiten."* (Laewen 2010a, S. 44).

Laewen versteht Bildung immer als (Konstruktions-)Tätigkeit des Kindes, Bildung als Selbstbildung, die Erzieherin/der Erzieher hat in diesem Zusammenhang die Rolle, die Bildungsprozesse des Kindes zu ermöglichen, zu unterstützen und herauszufordern. Laewen betont, dass die Erzieherin nie das Kind bilden kann, auch wenn die Begriffe Bildung und Erziehung zusammen gedacht sind (Vgl. Laewen 2010a S. 44f).

"Wirkliche Konstruktionen und Entwicklungsarbeiten finden nur dann statt, wenn die Kinder die neuen Themen mit dem verknüpfen, was sie schon wissen und können, mit den Sinnkonstruktionen, die sie schon errichtet haben, und den Handlungskonzepten, die sie schon entworfen und erprobt haben und mit denen sie die »alte« Struktur modifizieren. Das aber können sie nur selbst tun und deshalb ist Bildung ein kooperatives Projekt, in dem wir die Kinder [...] als Mitwirkende brauchen, als die eigentlichen »Produzenten« von Bildung, die wir durch Erziehung »nur« ermöglichen, unterstützen und herausfordern können." (ebd. S. 58).

Betreuung wird in Abgrenzung dazu als ein zur Verfügungstellen von Schutzzonen für Kinder verstanden, indem sie frei von ernsthaften Gefahren agieren können (Vgl. ebd. S. 44f).

Das infans-Konzept legt seinen Schwerpunkt unter anderem auf die Beziehungsebene zwischen Erzieher und Kind, die als ein gegenseitiges Entdecken charakterisiert wird (Vgl. Laewen 2011, S. 17f). „Die Erzieherin entdeckt das Kind, wenn sie seinen Interessen hin zu seinen Themen folgt, und das Kind entdeckt die Erzieherin, indem es seine Themen bei ihr wiederfindet, aber verwandelt durch die Ausdrucksformen der Kultur und darin eingebettet.“ (ebd. S.18). Die Beziehung hat großen Stellenwert, denn eingebettet in diese ist es der Pädagogin/dem Pädagogen möglich, die Bildungsprozesse des Kindes herauszufordern (Vgl. ebd. S. 18).

3.3.5 Erziehungs- und Bildungsziele

Die Erzieherin bzw. der Erzieher hat die Möglichkeit, auch Themen an die Kinder heranzutragen, ihnen Themen "zuzumuten", auf die sie alleine nicht gekommen wären. Das heißt, dass vor und während dieses Vorgangs Erziehungsziele formuliert werden sollen. Diese beinhalten, was die Erzieherin/der Erzieher mit ihren Themen erreichen will. Laewen weist aber gleichzeitig darauf hin, dass die Einflussnahme in der Kindheit bis ins Erwachsenenalter noch kaum erforscht ist (Vgl. Laewen 2010a, S. 55).

"Wenn Erziehung die Tätigkeit sein soll, die Themen in die Konstruktionen der Kinder einführt, die sonst für das Kind nur schwer oder gar nicht erfahrbar wären, dann sollte größtmögliche Klarheit darüber bestehen, welche Ziele damit verfolgt werden [...]." (Laewen 2010a, S. 55).

Trotz alledem liegen Forschungsergebnisse über Konzepte, die auf einem konstruktivistischen Bild vom Kind aufbauen und in denen die selbstinitiierte Spieltätigkeit von Kindern einen zentralen Anknüpfungspunkt darstellt, vor. Sie belegen, dass diese Herangehensweise günstigere Entwicklung begünstigt.

Anweisungsorientierte Programme zeigen im Vergleich dazu im kognitiven und sozialen Entwicklungsbereich weniger günstige Entwicklung (Vgl. Laewen 2010a, S. 55). Laewen betont in diesem Zusammenhang, dass es nicht nur explizite Erziehungsziele und damit verbunden Themen, die die Erzieherin/der Erzieher explizit an das Kind heranträgt, gibt. Vielmehr hat die Erzieherin/der Erzieher auch Zielsetzungen, die ihr/ihm selbst oft nicht bewusst sind. Beispielsweise hat sie/er Themen in sich, die Auskunft über ihre/seine eigenen inneren Überzeugungen geben, ihre/seine Vorstellungen über ein "richtiges Verhalten", Gerechtigkeit und vieles mehr behandeln. In der pädagogischen Arbeit ist es daher besonders wichtig, diese eigenen, inneren Überzeugungen bewusst zu machen und zu reflektieren, um zu verhindern, dass sie unreflektiert in die Welt-Konstruktionen der Kinder eingehen. Die Erzieherin bzw. der Erzieher ist eine Bindungsperson des Kindes, aufgrund dessen besteht hierfür Gefahr. Daher ist es besonders wichtig, dass sie im Rahmen der Zumutung von Themen selbst gut reflektieren kann, was für sie persönlich hohen Stellenwert hat und daraus ihre subjektiven Erziehungsziele sich bewusst zu machen versucht. Nicht nur die Erziehungsziele der Erzieherin/des Erziehers zu reflektieren ist wichtig. Auch im Team sollen die Ziele der Einrichtung diskutiert werden, Eltern sollten miteinbezogen werden. Laewen betont, dass es wichtig ist, auch die Eltern für die Themen zu gewinnen.

Darüber hinaus muss auch der gesellschaftliche Diskurs auf allen Ebenen (regional oder weiter weg) über Bildungs- und Erziehungsziele berücksichtigt werden. Bei all diesen beteiligten Personen/Gesellschaftskreisen darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass letztendlich die Antwort der Kinder auf ein potenzielles zumutbares Thema Einfluss nimmt, wie es damit weiter geht. Der Dialog zwischen ErzieherIn und Kind steht an vorderster Stelle, denn der Bildungsprozess wird als im Kind verankert betrachtet (Vgl. ebd. S. 56ff).

Bildung kann im Sinne von infans nur als Selbstbildung des Kindes verstanden werden. Bildungsziele gibt es in dem Sinne nicht, als sie vom Erwachsenen bzw. bildungspolitisch verankert sind, sondern sie sind dann selbstgesetzte Ziele der Kinder. Die Absichten der Erwachsenen können nur als „Erziehungsziele“ betitelt werden. Es ist immer dann von Erziehungszielen die Rede, wenn die ältere Generation auf die Jüngere blickt, mit der sie etwas vorhat in der "Sprache" des Modellprojekts (Vgl. Laewen 2007a S. 73, Laewen 2007b S. 217).

Laewen versteht infolgedessen Erziehung als „[...] *Ermöglichung, Unterstützung und Herausforderung von konstruierender Aneignung.*“ (Laewen 2007a, S. 73).

Der Erwachsene soll die Welt- und Selbstkonstruktionen der Kinder lediglich herausfordern. Pädagogische Ziele sind immer nur Erziehungsziele. Wie sich Kinder entfalten können, hängt davon ab, wie sehr Erwachsene die Anerkennung und Beantwortung kindlicher Themen anstreben. Damit sind im Konzept die Grenzen erzieherischen Handelns klar aufgezeigt (Vgl. ebd. S. 97f, Laewen 2007b, S. 218).

"[...]Kinder können durch Erziehung nicht »programmiert« werden, wenn sie selbst und ihre Bildungsprozesse als unverfügbar gedacht werden. Der Grundsatz der Nicht-Verfügbarkeit des Kindes schließt auch die Möglichkeit eines »Entgleisens« seiner Bildungsprozesse im Sinne einer Nicht-Kompatibilität mit den Erziehungszielen ein." (ebd. S. 218).

Welche Konsequenzen zieht die Pädagogik daraus?

„Die Pädagogik muss endlich zur Kenntnis nehmen, dass wir Informationen nicht passiv wie Computer verarbeiten, sondern sie aktiv erobern, selbstständige Konstrukteure unserer eigenen Kenntnisse sind.“ (Laewen 2010a, S. 25) Die Schlussfolgerung daraus ist, dass ein Kindergarten für "Welt-KonstrukteurInnen" benötigt wird (Vgl. ebd. S. 25).

Mit dieser Annahme eines konstruktivistisch motivierten Bildes vom Menschen folgt unweigerlich auch ein Wechsel des Selbstverständnisses der Erzieherin/des Erziehers. *„Die Erziehung von Welt-Erkundern macht jeden Erzieher unweigerlich selber zum Forscher und Entdecker.“ (ebd. S. 27).* Demnach kann der Erwachsene nicht seine Erziehungsziele „durchsetzen“, sondern er muss erforschen, was und warum das Kind gerade konstruiert und sich dann entsprechend fragen, wie man dabei Unterstützung bieten kann, damit man die Erkundungstätigkeit des Kindes vertiefen/erweitern kann. Die Haltung des Erziehers/der Erzieherin wird als neugierig, forschend und analysierend beschrieben (Vgl. ebd. S. 27).

3.3.6 Frühe Bindung und Bildung

Die Erfahrungen, die das Kind in den ersten Lebensmonaten mit seinen Bezugspersonen gemacht hat, sind wichtig für die Ausgestaltung der Bildungsprozesse. Dazu wurde in der Entwicklungspsychologie die Einteilung in Bindungstypen aufgestellt. Durch die ersten Bindungsbeziehungen konstruiert das Kind "innere Arbeitsmodelle", die als "Vorlage" für spätere Beziehungen dienen. Diese nehmen Einfluss auf Erwartungen, die das Subjekt in späteren Beziehungen hat. Sichere Bindungen werden aufgebaut, wenn die Person die Signale des Kindes wahrnimmt bzw. diese ernst genommen werden und die Bezugsperson angemessen darauf reagiert. Laewen betont in diesem Zusammenhang, dass es wichtig ist, dass der "Kommunikationskanal" auf Seiten der Erzieherin/des Erziehers und des Kindes offen ist damit sich beide verstehen und die Erzieherin/der Erzieher eingreifen kann, wenn das Kind im Rahmen seines Forschungsprozesses in Not gerät. Dies kann beispielsweise sein, wenn das Kind Schwierigkeiten mit dem Verarbeiten von Ereignissen hat. Dann kann zum Ausgleich der Körperkontakt der Pädagogin/des Pädagogen benötigt werden.

Laewen betont, dass man aber nicht den Schluss ziehen darf, die Erzieherin/der Erzieher müsse dem Kind immer zustimmen.

Die Beziehung zu dieser Person als sichere Bindung kann einen Schutzfaktor für die zukünftige Entwicklung des Kindes darstellen (Vgl. Laewen 2010a, S. 52ff). Im infans Konzept kommt der Bindung hohe Bedeutung zu, indem sie ein Bindeglied zwischen den Erziehungsinteressen der Pädagogin/des Pädagogen und den Bildungsinteressen des Kindes darstellt.

„Bildung als Selbstbildung der Kinder und Erziehung als Aktivität der Erwachsenen stehen so in einem Wechselverhältnis zueinander. Die auf den frühen Bindungen der Kinder basierende Bereitschaft zur wechselseitigen Anerkennung bildet die Brücke, über die Erziehungsziele der Erwachsenen zu Bildungszielen der Kinder werden können.“ (Laewen 2007a, S. 92).

3.3.7 Rolle der Gleichaltrigen

Für die kindlichen Bildungsprozesse sind Interaktionen mit Gleichaltrigen wichtig. Gleichaltrige sind in etwa auf einem gleichen Kompetenzniveau und aus dieser Basis heraus wird gemeinsam Bedeutung (sogenannte geteilte Bedeutung) konstruiert.

Es wird davon ausgegangen, dass Gleichaltrige die Themen untereinander leichter erkennen und bearbeiten können, weil die Interaktion symmetrischer ist als mit Erwachsenen (Vgl. Laewen 2010a, S. 63).

"Wir sprechen von Ko-Konstruktion zwischen Kindern, die gemeinsam ihre Erfahrungen mit sich selbst und der Welt verarbeiten und zugleich ihre zunächst subjektiven Konstruktionen von Bedeutung miteinander abstimmen können. Dadurch werden die subjektiven Konstruktionen der Kinder mitteilbar und können im Austausch mit den anderen Kindern weiterentwickelt werden." (ebd. S. 63)

Aus Forschungen in der Entwicklungspsychologie weiß man die Bedeutung der Gleichaltrigen vor allem für die soziale Entwicklung. Ein Verständnis von Gerechtigkeit, Moral, Freundschaft kann nur unter Gleichaltrigen ko-konstruiert werden. Wenn Kinder die vielfältigen Situationen selber untereinander aushandeln, wird dies tiefer im Kind verankert als wenn etwas durch eine Kontrollinstanz von außen aufgezwungen wird (Vgl. ebd. S. 64).

3.4 Resümee: Worin liegt der Bildungsauftrag von Kindertagesstätten?

Laewen zieht in einem seiner Artikel ein Resümee, das die Beantwortung der Forschungsfrage des Projekts beinhaltet. Worin besteht nun infans Ansicht nach der Bildungsauftrag von Kindertagesstätten?

„Der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen würde in seiner allgemeinsten Formulierung also lauten, die Bildungsprozesse der Kinder durch Erziehung zu beantworten und herauszufordern und durch Betreuung zu sichern (Hervorh. im Original).“ (Laewen 2007a, S. 92)

Laewens spricht sich dafür aus, dass nach aktuellem Stand des Wissens Bildung nur als Selbstbildung gedacht werden kann und Erziehung im Verhältnis dazu gesetzt werden muss. Über Erziehungsziele, die die Gesellschaft hat und von infans auch als legitim betrachtet werden, soll sowohl im kleinen Rahmen als auch öffentlich diskutiert werden. Erziehungsziele können nur in dem Maß zu Bildungszielen werden, wie sie vom Kind als eigene Ziele akzeptiert sind oder aus eigener Initiative als Ziele seiner Konstruktionsleistungen gesetzt werden (Vgl. ebd. S. 100).

Die Erzieherin/der Erzieher hat im infans Konzept "Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen" die Rolle einer Forscherin/eines Forschers einzunehmen (Vgl. Laewen 2010a, S. 66f). *"Das sich bildende Kind braucht die sich bildende Erzieherin."* (ebd. S. 67).

Da die Annahme von Selbstbildungsprozessen besteht, können Bildungsprozesse auch nur an den Interessen und Themen der Kinder orientiert sein. Um die Themen der Kinder herausfiltern zu können, müssen Erwachsene wieder einen Zugang zu kindlichen Denk- und Wahrnehmungsformen finden. Nur so ist es möglich, den Kindern Themen zuzumuten bzw. diese adäquat zu beantworten (Vgl. Laewen 2010a, S. 67).

"Bildungsprozesse sind Prozesse der Konstruktion einer inneren Welt und der Rahmen, den die »alte Schule« dafür anzubieten hätte, ist zu eng für die Welt, in die unsere Kinder hineinwachsen. Bildung [...] bedarf einer Erziehung, die die Eigengesetzlichkeit von Bildungsprozessen respektiert, aber sich nicht gleichgültig verhält gegenüber den Kindern und ihren Themen. Erziehung nimmt Einfluss auf die Konstruktionen der Kinder, indem sie über den Ausschnitt von Welt entscheidet, der für die Konstruktionen der Kinder verfügbar ist, indem sie den Kindern legitimierbare und zukunftsfähige Themen zumutet und ihre Themen aufspürt und angemessen beantwortet." (ebd. S. 68)

Infans bedient sich im Rahmen seines Verständnisses von Bildungsprozessen bzw. dazu komplementär dem Erziehungsbegriff stark auf das Theoriefundament des Konstruktivismus. Dies wird durch die Begriffswahl, derer sich die Forschergruppe bedient, verraten. So ist etwa im obenangeführten Zitat die Rede von der „Konstruktion einer inneren Welt“. Deshalb soll im weiteren Verlauf der Arbeit infans multiples Theoriefundament dargestellt werden. Zuvor widmet sich die Arbeit jedoch der Frage, wie die bisherigen theoretischen Ausführungen nun konkret in die Praxis umgesetzt werden können. Infans hat 2011 dafür ein eigenes Buch verfasst, das die Umsetzung in fünf Modulen beschreibt. Mit diesem Thema beschäftigt sich das nächste Kapitel.

4. Zur Umsetzung des „infans-Konzepts“ in die Praxis und dessen Qualitätssicherung

Das Besondere am infans-Konzept ist, dass es neben der theoretischen Fundierung auch eine konkrete Handlungsanweisung gibt, wie die pädagogische Arbeit nach diesem Konzept umgestellt werden kann. Laewen sagt selbst, dass es das am umfangreichsten entwickelte Konzept im deutschsprachigen Raum ist (Vgl. Laewen 2011, S. 12). Dabei dürfen Fragen bzgl. der Qualitätssicherung der pädagogischen Arbeit betreffend nicht zu kurz kommen. Diese betreffen das Thema der Diplomarbeit nur am Rande und werden daher prägnant zusammengefasst.

4.1. Infans in 5 Modulen

Infans hat nicht nur ein theoretisches Modell dargestellt, sondern ebenfalls dessen „Praxisfähigkeit“ bzw. „Praxisumsetzung“ thematisiert. Infolgedessen gilt es ebenfalls, zentrale Fachbegriffe, welche bisher in ihrer detaillierten Bedeutung unthematisiert blieben, anzuführen.

Die Vorgehensweise, die pädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte nach dem infans-Konzept zu errichten, kann mittels 5 Handlungsschritten beschrieben werden. Diese werden anhand von zirkulären, ineinander übergreifenden Modulen im Folgenden kurz umrissen und grafisch dargestellt.

Zu den 5 Modulen zählen:

1. ErzieherIn: Was sind meine pädagogischen Absichten? Daraus werden Erziehungs- und Handlungsziele gefasst.
2. Systematische Beobachtungen jedes Kindes - Fokus: Was sind die Themen jedes einzelnen Kindes?
3. Dokumentation und systematische Auswertung der Kindbeobachtungen, Ergebnisse werden mit den Erziehungszielen verbunden, daraus ergibt sich das individuelle Curriculum als pädagogische Handlungsbasis.

4. Elternarbeit, Arbeit im Gemeinwesen, Arbeit an interner Kommunikation, die Arbeit in der Kindertagesstätte transparent machen.

5. Die Voraussetzungen für die Arbeit nach dem infans-Konzept müssen von organisatorischer Seite her vorhanden sein. Dazu gehören Controlling-Verfahren, Ressourcen, die der Träger zur Unterstützung bereit stellen kann und vieles mehr (Vgl. ebd. S. 19).

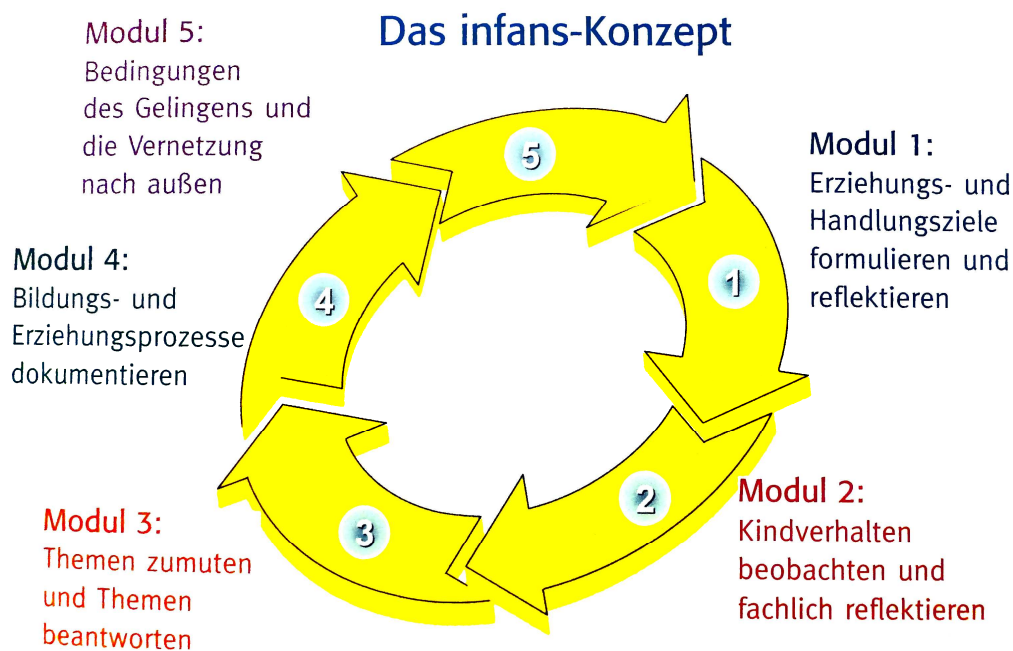


Abbildung 1: 5 Module des infans-Konzepts

4.1.1 Modul 1: Erziehungs- und Handlungsziele formulieren und reflektieren

Im ersten Schritt geht es darum, Erziehungs- und Handlungsziele zu formulieren und einer Reflexion zugänglich zu machen.

- Erziehungsziele

Was versteht man unter Erziehungszielen? *"In Erziehungszielen sind persönliche und gesellschaftliche Vorstellungen wünschenswerter menschlicher Verhaltensweisen und Kompetenzen formuliert."* (Laewen 2011, S. 26) Erziehungsziele bilden neben den Themen der Kinder die Basis, an der sich pädagogisches Handeln orientiert.

Warum benötigt man Erziehungsziele überhaupt? Ohne Erziehungsziele wäre die pädagogische Praxis orientierungslos. Das heißt, man könnte nicht sagen, ob Erziehung erfolgreich war oder gescheitert ist. Infolgedessen könnte man auch keine Aussage über die Qualität von Bildungsmöglichkeiten tätigen. Wer redet alles bei den Erziehungszielen mit? Die Erzieherin/der Erzieher, die TeamkollegInnen, Eltern sowie der Träger tauschen sich über das gesellschaftliche Anliegen von Erziehungszielen aus. Dabei sind sowohl die persönlichen Erziehungsziele jeder einzelnen Erzieherin/jedes einzelnen Erziehers sowie auch gesellschaftliche Vorgaben und Vorstellungen des Trägers sowie der Eltern für den Diskurs maßgeblich. Darüber hinaus müssen noch gesetzliche Vorgaben (wie die Bildungspläne) miteinbezogen werden. Die Pädagogin/der Pädagoge hat elementaren Einfluss darauf, ob Erziehung gelingt. Im Rahmen ihres pädagogischen Handelns in der Kindertagesstätte ist die Erzieherin/der Erzieher als ganze Person stark gefordert, Authentizität ist dabei wichtig. Es ist stets zu bedenken, dass im Umgang mit den Kindern professionelles und auch privates Ich verwoben sind. Deshalb ist es für eine Pädagogin/einen Pädagogen wichtig, zu reflektieren (Vgl. Laewen 2011, S. 26f). Infans hat als Hilfestellung zur Reflexion Leitfragen entwickelt.

"Ihre biografisch begründeten Einstellungen, Vorlieben und Abneigungen sind Teil des pädagogischen Verhältnisses, unabhängig davon, ob sie sich diese Einflüsse bewusst macht oder nicht." (ebd. S. 27)

- Die Einbettung von Erziehungszielen im kulturellen Kontext

Der Erwachsene ist Mitglied einer Gesellschaft, die jeweils kulturell eingebettet ist. Er gehört stets einer Kultur an, von der er durchdrungen ist. Im Rahmen von Erziehungszielen gelangen kulturell wichtige und sinnstiftende Elemente in die Pädagogik. Infolgedessen besitzen Kulturen, die sich stark unterscheiden, differente Erziehungsziele. Durch die zunehmende Globalisierung hat aber auch die Wirtschaft ihre Vorstellungen, was die künftige Generation an wünschenswerten Haltungen und Kompetenzen mitbringen soll. Diese Wünsche richten sich nach dem wirtschaftlichen Bedarf, die kulturelle Grenzen übergreifend wirken. Es kann aber durchaus auch vorkommen, dass dazu Gegenbewegungen aufgestellt werden (Vgl. Laewen 2011, S. 28).

"Daran wird deutlich, dass Vorstellungen von wünschenswerten Haltungen und Kompetenzen mit Blick auf bestimmte Lebenssituationen entwickelt werden, auf die der erwachsene Mensch adäquat reagieren, die er erfolgreich mitgestalten oder verändern soll. Das heißt, Erziehungsziele haben Gültigkeit nur in Bezug auf einen gesellschaftlichen Kontext." (ebd. S. 28)

Damit wird die Grenze von Erziehungszielen konstatiert. Da sich Gesellschaften im Laufe der Geschichte wandeln, ist es wichtig, dass Erziehungsziele reflektiert werden und gefragt wird, ob sie auch zukünftig relevant sein werden (Vgl. ebd. S. 28f).

- Erziehungsziele werden zu Handlungszielen:

Im Rahmen der Umstellung der Arbeitsweise nach dem infans-Konzept bedarf es einer Übersetzung von Erziehungszielen in Handlungsziele. Worin unterscheiden sich Erziehungs- und Handlungsziele? Erziehungsziele umfassen Vorstellungen von bestimmten Zuständen, Fähigkeiten und Dispositionen, die sich pädagogisches Handeln zum Ziel setzt. Erziehungsziele repräsentieren das Ideal des zu Erziehenden. Erziehungsziele müssen auch legitimierbar und zukunftsfähig sein (Vgl. ebd. S. 29f).

Handlungsziele hingegen beinhalten, welche sozialen, räumlichen und materiellen Bedingungen gebraucht werden, damit sich die Kinder die wünschenswerten Fähigkeiten oder Haltungen, wie sie in den Erziehungszielen gefasst sind, aneignen. Sie thematisieren, wie in den Erziehungszielen gefasste Bildungsinhalte und Kulturgüter den Kindern näher gebracht werden können. Handlungsziele richten sich an die Zukunft und beinhalten konkrete Verhaltensweisen, die die pädagogische Qualität heben sollen. Ob Handlungsziele erreicht wurden oder nicht, ist empirisch überprüfbar und auf einen gewissen Zeitrahmen hin begrenzt (Vgl. Laewen 2011, S. 30).

- Vorgehensweise zum Herausfinden von 1. Erziehungszielen und 2. Handlungszielen:

1. Persönliche Erziehungsziele

Jede Erzieherin/jeder Erzieher hat ihre persönlichen biografischen Erziehungsziele, sie/er fragt sich: Worauf lege ich beim pädagogischen Handeln Wert? Diese persönlichen Überzeugungen werden zuerst für sich selbst reflektiert und dann im Team vorgebracht. Infans hat für das persönliche Reflektieren Leitfragen erstellt. Diese Leitfragen sind so gefasst, dass sie den künftigen erwachsenen Menschen in den Blick nehmen.

2. Erziehungsziele des Teams

Die jeweiligen persönlichen Erziehungsziele werden im Team ausgetauscht, jeder/jede expliziert, was er/sie darunter versteht und erzählt seine/ihre persönliche Geschichte dazu. Die Verbindung des Ziels mit der eigenen biografischen Geschichte ist auch wichtig, um den TeamkollegInnen ein besseres Verständnis zu ermöglichen. Nun gilt es zu ersehen, ob sich die Erziehungsziele dem jeweils geltenden Bildungsplan zuordnen lassen. Wenn ein Ziel nicht hinein passt, heißt das nicht, dass man es verwerfen muss. Ergänzend werden noch Ziele hinzugefügt, da die einzelnen Bereiche des Bildungsplans meist nicht zur Gänze abgedeckt sind. Am Ende werden die persönlichen Erziehungsziele des Teams verständlich notiert. Dann erfolgt auch ein Austausch mit den Eltern über ihre Vorstellungen, der Austausch mit den Eltern muss ebenfalls vorbereitet werden. Dieser Diskurs ist wichtig, da die Erziehungsziele von den Fachkräften und den Eltern vertreten werden sollten. Es gilt auch noch, den gesellschaftlichen Diskurs im Rahmen der Erziehungsziele in den Blick zu nehmen. Dazu eignen sich z. B. Fachbücher, Tageszeitungen, Fernseh- und Radiobeiträge und vieles mehr. Die aktuelle gesellschaftliche Debatte soll aber immer kritisch hinterfragt werden. Normative Vorgaben wie Gesetzesvorgaben und Rahmenkonzeptionen der Trägereinrichtung müssen ebenfalls berücksichtigt werden. (Vgl. Laewen 2011, S. 33-45)

Das Ergebnis dieser Prozesse fasst infans wie folgt zusammen:

"Es liegen nun Erziehungsziele vor, die von allen Erzieherinnen reflektiert wurden und authentisch vertreten werden können, an deren Zustandekommen die Eltern beteiligt waren und die somit auch von den Müttern und Vätern mitgetragen werden. Diese Erziehungsziele sind verbindlich für die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung und behalten für einen festgelegten Zeitraum, nach dem sie überprüft und gegebenenfalls verändert werden sollten, ihre Gültigkeit." (ebd. S. 45)

Infans schlägt darüber hinaus eine Strukturierung der Erziehungsziele nach ihrer Wichtigkeit vor. Persönliche Erziehungsziele stehen dabei an vorderster Stelle (Vgl. Laewen 2011, S. 45f).

Als nächstes gilt es, Handlungsziele zu entwerfen. Dazu ist ein Perspektivenwechsel vom Kind (Kernfrage: Was soll aus ihm werden?) hin zu konkreten Handlungen der Erzieherin/des Erziehers, um die gesetzten Ziele zu erreichen, notwendig. Aus den Erziehungszielen werden Handlungsziele abgeleitet, in die dann noch Fachkenntnisse miteinbezogen werden, die dazu verhelfen sollen, die Zielkompetenz zu fördern. Die Erziehungs- und Handlungsziele und mit den Erziehungszielen verbundenen biografischen Facetten werden schriftlich festgehalten. Spätestens alle 2 Jahre müssen die Erziehungs- und Handlungsziele auf Modifikationen überprüft werden. Im Fall, dass die Kinder auf die Themen mit Unterforderung antworten, müssen Veränderungen vorgenommen werden (Vgl. Laewen 2011, S. 47, S. 57ff).

4.1.2 Modul 2: Kindverhalten beobachten und fachlich reflektieren

Beobachtungen von Kindern und eine fachliche Reflexion dieser Protokolle sind im Rahmen des infans-Konzepts sehr wichtig. Kind und Erwachsener müssen sich untereinander verstehen, das Kind den Erwachsenen, dem ein anderes, kulturell geprägtes Modell von Welt zugrunde liegt und der Erwachsene das Kind, dessen subjektiv gemeinten Sinn es herauszufinden gilt (Vgl. Laewen 2011, S. 67f).

"Wenn diese Konstruktionen jedoch Aktivitäten des Kindes sind und wir ferner davon ausgehen, dass der Erwachsene seine bereits vorhandenen Weltdeutungen nicht in das Kind hineinfüllen kann wie Wasser in ein Fass, dann enthält die Aufgabe von Pädagogik, den Kindern die kulturell gedeutete Welt für ihre Konstruktionen verfügbar zu machen, ein Verständigungsproblem." (ebd. S. 68)

Die zentrale Frage, die sich der Pädagoge/die Pädagogin stellen muss, ist: *"Mit welchen Themen sind die Kinder befasst und wie formulieren sie sie?" (ebd. S. 69)*

Ohne Beobachtungen, Dokumentationen und ein Interpretieren kann der Erwachsene nicht zu den Themen der Kinder gelangen. In diesem Prozess gleicht die Rolle des Pädagogen/der Pädagogin der eines Forschers/einer Forscherin, er/sie versucht die kindlichen Weltdeutungen zu entschlüsseln und zu verstehen. Die Engagiertheit, mit der ein Kind eine Tätigkeit verfolgt, weist auf ein Bildungsthema hin. Wie intensiv ist das Kind damit beschäftigt, wie viel Energie wird in das Handeln gesteckt? Kindlichem Handeln liegt immer ein subjektiver Sinn zugrunde. Diesen Sinn soll die Pädagogin/der Pädagoge herausfinden. Danach wird die Handlung in einen kulturell bedeutungsvollen Kontext gestellt: Was wäre, wenn dies ein Erwachsener machen würde, in welchen Situationen wäre die Handlung/Aussage gesellschaftlich angemessen? Die Beobachtungen werden im Team ausgewertet, im Team werden Hypothesen gebildet und Überlegungen angestellt und Schlüsse für das weitere pädagogische Handeln gezogen. Im Zuge der Beobachtungen ist es wichtig, bei jedem einzelnen Kind zu erkennen, was dessen bevorzugte Tätigkeit ist. Die besondere Interessen jedes einzelnen Kindes gilt es herauszufiltern, da diese die Grundlage für die Planung pädagogischen Handelns darstellen (Vgl. Laewen 2011, S. 69ff, S. 86, S. 92ff, S. 99, S. 101, S. 105f).

4.1.3 Modul 3: Themen zumuten und Themen beantworten

Infans argumentiert mit dem Hirnforscher und Psychiater Spitzer, dass den Themen und Interessen der Kinder so großer Platz eingeräumt wird (Vgl. Laewen 2011, S. 118).

"Lernprozesse müssen selbstgesteuert ablaufen, die Kinder müssen das wollen. »Reinrichtern« geht gar nicht, das wissen wir längst, pauken geht auch nicht." (Spitzer 2006, S. 98) Wenn man an etwas Interesse zeigt, wird beim Lernen viel Energie dafür verwendet und Lernen ist nachhaltig (Vgl. Laewen 2011, S. 118).

Daher schlussfolgert infans, dass sich die Kindertageseinrichtung Erziehungsziele für ihre Arbeit setzt, die aber in der Form umgesetzt werden, dass sie in der pädagogischen Arbeit mit den Interessen und Themen der Kinder verbunden werden. Dies erfolgt in zweierlei Formen: Einerseits dadurch, dass Interessen und Themen, die von den Kindern kommen, aufgegriffen und erweitert werden, andererseits, dass die Erzieherin/der Erzieher den Kindern auch Themen zumutet. Im Rahmen dieser Zumutung setzt sie aber ebenfalls an den Themen und Interessen der Kinder an (Vgl. ebd. S. 118).

- Begriffsklärung: "Interessen" und "Themen" nach infans

Infans spricht in seinem Konzept häufig von "Interessen" und "Themen". Wie werden diese Grundbegriffe inhaltlich gefasst?

1. Interesse

Infans geht von der Annahme aus, dass eine lang andauernde und/oder intensive Auseinandersetzung des Kindes mit einem Gegenstand einem Interesse des Kindes zugrunde liegt. Dieses Interesse wird als Antrieb gesehen, dass das Kind zu seinen Handlungen verleitet. Ausdauer und Energie kennzeichnen die Beziehung des Kindes zum Gegenstand ihres/seines Interesses (Vgl. Laewen 2011, S. 119f).

"Interessen eines Kindes werden in seinen Handlungen, seinem Verhalten sichtbar und können durch Beobachtung, Dokumentation und Interpretation erkannt werden." (ebd. S. 123)

2. Thema

Im Begriff „Thema“ sind die Interessen des Kindes und sein Selbstkonzept gebündelt (Vgl. ebd. S. 120). Dabei versteht man unter dem Selbstkonzept *"[...] alle Erfahrungen und alles Wissen eines Kindes in Bezug auf die eigene Person und enthält bewertende Komponenten [...]"*. (ebd. S. 120). Meist hat das Kind mehrere Interessen, durch welches sich das eigentliche Thema wie ein roter Faden zieht. Das Selbstkonzept umfasst das subjektive Selbst und das soziale Selbst. Die Bewertung durch Andere muss beim Selbstkonzept immer mitgedacht werden. Unter subjektives Selbst fällt, wie das Kind sich selbst erlebt und was es über sich selbst weiß, das soziale Selbst beinhaltet Zuschreibungen und Werturteile der Umwelt des Kindes über die eigene Person (Vgl. ebd. S. 120f).

Was versteht man unter "ein Thema beantworten"? Das passiert, wenn die Erzieherin/der Erzieher die Interessen des Kindes aufgreift und sie mit der kulturell gefärbten Perspektive erweitert und mittels Sprache dem Kind zur Verfügung stellt (Vgl. ebd. S. 126).

Wie fasst infans den Begriff "Themen zumuten" inhaltlich? Ein oder mehrere Erziehungs- und Handlungsziele der Einrichtung werden mit einem aktuellen Interesse des Kindes verknüpft, wobei das Interesse des Kindes immer am Wichtigsten ist. Dadurch, dass sich die Erzieherin/der Erzieher auch mit dem Thema beschäftigt, es aus kulturell gefärbter Perspektive dem Kind widerspiegelt, bleibt das Thema nicht allein beim Kind hängen, sondern führt zu einer Weiterentwicklung des Arbeitsmodells von Welt, das das Kind hat (Vgl. Laewen 2011, S. 126f, S. 132).

4.1.4 Modul 4: Dokumentation von Erziehungs- und Bildungsprozessen

Im Rahmen einer Arbeitsweise nach dem infans-Konzept ist die Dokumentation von Erziehungs- und Bildungsprozessen zentral. So wird für jedes Kind ein individuelles Curriculum erstellt (Vgl. Laewen 2011, S. 133), das *"[...] die Interessen und Themen eines Kindes und die fachlichen Überlegungen der Pädagoginnen für einen bestimmten Zeitraum gebündelt und systematisch mit ausgewählten Erziehungs- und Handlungszielen der Kindertagesstätte verknüpft [...]"* (Vgl. ebd. S. 133) beinhaltet.

Darüber hinaus hat jedes Kind ein Portfolio das seine Bildungsprozesse dokumentiert und veranschaulicht (Vgl. ebd. S. 140).

4.1.5 Modul 5: Bedingungen des Gelingens und Vernetzung nach außen

Bei der Umstellung auf die Arbeit nach infans bedarf es viel an organisatorischem Geschick. Es müssen organisatorische Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und die Vernetzung im Gemeinwesen sicher gestellt werden (Vgl. Laewen 2011, S. 176).

Auf diesen Punkt soll im Rahmen der Diplomarbeit nicht näher eingegangen werden, da er für das Thema der Diplomarbeit nur sekundär ist. Interessierte LeserInnen sind auf das von infans herausgegebene Buch mit dem Titel "Das infans-Konzept der Frühpädagogik - Zur Umsetzung des Bildungsauftrags von Kindertagesstätten" verwiesen.

4.2 Qualitätssicherung des infans-Konzepts

Beate Andres betont, dass das Modellprojekt über den Bildungs- und Erziehungsauftrag in Kindertagesstätten eng mit der Entwicklung von Qualitätsmerkmalen, wie z. B. Wolfgang Tietze sie formuliert, zusammenhängt. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu prüfen, inwiefern die Qualitätsmerkmale mit den neuen pädagogischen Konzepten, wie infans eines darstellt, kompatibel sind (Vgl. Andres 2007, S. 341f).

Um Qualitätsmerkmale zu erhalten, die mit den Erkenntnissen des infans-Konzepts der Elementarpädagogik konform gehen, muss folgende Frage gestellt werden: *"Welche Merkmale kennzeichnen eine Kindertageseinrichtung, die den Forschergeist und die Selbstbildungsprozesse der Kinder in den Mittelpunkt stellen?"* (ebd. S. 342)

Qualität in Kindertageseinrichtungen, die nach infans arbeiten, zeichnet sich dadurch aus, inwiefern die Interessen und Neigungen jedes einzelnen Kindes im Fokus der pädagogischen Arbeit stehen und eine differenzierte, anregende Umwelt gegeben ist, die vielfältige neue Erfahrungen ermöglicht. Bildungsprozesse können nur als Selbstbildung konstatiert werden. In diesem Sinne kann erzieherisches Handeln die Themen der Kinder aufgreifen bzw. Themen heranziehen, im Fokus dabei steht aber immer das einzelne Kind selbst (Vgl. ebd. S. 341f).

4.2.1 Grundaussagen und Leitziele des Modellprojekts

Infans hat in seinem 2007 erschienenen Buch Grundaussagen und Leitziele des Modellprojekts aufgestellt, die zur Qualitätssicherung der pädagogischen Arbeit beitragen sollen. Ein kurzer Auszug davon soll im Folgenden angeführt werden.

Erziehung hat nach infans die Aufgabe, die Umwelt des Kindes entsprechend der im Rahmen eines Diskurses gewonnenen Erziehungsziele zu gestalten. Es gilt, die Interessen des Kindes herauszufiltern, seine Themen zu beantworten und mittels der Zumutung von Themen seinen Erfahrungsraum zu vergrößern. Bildung und Erziehung sind im infans-Konzept insofern immer zusammen gedacht. Daraus leiten sich folgende Leitziele ab (Vgl. Andres 2007, S. 343):

"1. Jedes Kind wird als Konstrukteur seiner Welt anerkannt und erhält vielfältige Möglichkeiten zur Selbstbildung.

2. Jedes Mädchen und jeder Junge wird als Gegenüber ernst genommen und in seiner Besonderheit anerkannt. Die Beziehung zwischen Erzieherin und Kind ist durch Verlässlichkeit und Konstanz gekennzeichnet.

3. Die Mitarbeiterinnen der Kindertageseinrichtung stehen miteinander in einem regelmäßigen [sic!] fachlichen Dialog. Sie verstehen sich selbst als Forschende und werden in ihrer pädagogischen Praxis durch Beratung unterstützt. Die kontinuierliche Qualifizierung und die Zusammenarbeit mit fachlich relevanten regionalen und überregionalen Institutionen wird als Voraussetzung für das professionelle Handeln der Fachkräfte gefördert (Hervorh. im Original)." (Andres 2007, S. 343)

Im Folgenden werden den einzelnen Leitzielen Qualitätsmerkmale zugeordnet, die aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit haben und zur Diskussion bereit stehen. Im Rahmen der Diplomarbeit soll nur Leitziel 1 näher vorgestellt werden, da es für das Thema "Englisch im Kindergarten" zentrale Relevanz zeigt. Unter Bezugnahme auf dieses Kriterium soll später geklärt werden, inwiefern sich das erzieherische Handeln der Trainerinnen im Kindergarten an Qualitätsmerkmalen von Bildungsprozessen als Selbstbildung orientiert.

- Leitziel 1: Bild des konstruierenden Kindes - Subjektcharakter von Bildung

Leitziel 1 hat das Bild des konstruierenden Kindes und den Subjektcharakter von Bildung im Fokus, der Säugling erforscht die Welt schon von Anbeginn an (Vgl. ebd. S. 344f).

Im Rahmen dieser Erkundungen bildet sich

"[...] in Kopf und Körper eine komplexe Struktur, die mehr ist als ein bloßes Abbild der Umgebung. Sie besteht einerseits aus mehr oder weniger vernetzten und mit emotionalen Wertigkeiten (Gefühlstönungen) verknüpften Detailwahrnehmungen auf den verschiedenen Sinnesebenen und ist andererseits mit Handlungen, Handlungsabsichten, Handlungskontexten verbunden, die den Wahrnehmungen eine (subjektive) Bedeutung zuweisen [...]" (Laewen 1999, zit. n. Andres 2007, S. 345f).

Laut Schäfer beinhaltet Bildung immer die persönliche Verarbeitung von Informationen und Erfahrungen, Kinder haben vielfältige Bildungswege, Bildung haftet immer der Subjektposition an, Bildung ist immer subjektiv. Das Modellprojekt kritisiert, dass Erwachsene glauben, mittels Einwirken auf das Kind im Rahmen einer entsprechenden Didaktik ihr vorher definiertes Ziel (Erziehungsziel, Bildungsziel) zu erhalten.

Dadurch wird aber die Subjektposition des Kindes übergangen, zwischen Kind und Erwachsenen findet kein Dialog statt (Vgl. Andres 2007, S. 346f). Wenn Bildung als lebenslanger Konstruktionsprozess, mit der Geburt beginnend gesehen wird und eine Leistung des Individuums darstellt, gehört es ebenfalls dazu, dass die Kinder den Gegenstand, den sie begreifen wollen, auch selbst auswählen (Vgl. ebd. S. 347).

Andres bezieht sich im Kapitel "Selbstbildung und Neurobiologie" auf Forschungsarbeiten von Roth und Singer, die die Wahrnehmung als Konstruktion des Gehirns beschreiben.

Diese ist nicht zufällig, sondern hängt von den Gegebenheiten und Angeboten der Umwelt ab. In der Kindertagesstätte ist es daher wichtig, den Kindern vielfältige und komplexe Wahrnehmungs- und Sinneserfahrungen zu ermöglichen. Die Gestaltung einer reichhaltigen Umgebung ist Aufgabe des Erziehers/der Erzieherin. Es darf jedoch auch nicht vergessen werden, dass Selbstbildungsprozesse in soziale Bezüge eingeflochten sind. So zitiert Andres nach Mead, dass Realität immer gemeinsam in Interaktion ko-konstruiert wird. Selbstbildungsprozesse bestehen immer einerseits in der individuellen Leistung, können aber nicht losgelöst von sozialen Bezügen betrachtet werden (Vgl. Andres 2007, S. 348ff).

"Das Kind konstruiert in diesem Sinn seine gegenständliche und soziale Welt sowie seine eigene Position in dieser Welt, seine Identität nicht unabhängig voneinander, vielmehr bedingen sich diese Bereiche wechselseitig." (ebd. S. 351)

Andres gibt folgendes Beispiel dazu: Das Kind hat jeweils individuelle Kommunikationsmuster mit seinen verschiedenen Bezugspersonen. Die Bedeutung der Gegenstände ist somit immer im jeweiligen sozialen Kontext verhaftet.

Wenngleich der Bildungsprozess als Selbstbildung des Individuums gesehen werden, ist zu bedenken, dass dieses im sozialen Kontext eingebunden ist, das heißt, dass die Gegenstände soziokulturelle Bedeutung innehaben, die sich das Kind in Interaktion mit anderen erschließt. Kind und Erwachsener ko-konstruieren in Interaktion miteinander Bedeutung im Sinne einer gemeinsamen Bedeutung. Die Erzieherin/der Erzieher gilt als Vertreter(in) der Gesellschaft mit deren Anliegen. Die Gesellschaft möchte, dass die künftige Generation Kompetenzen erwirbt, welche in der jeweiligen Zeit, in der gelebt wird, bedeutsam sind. Wie lässt sich dieses Anliegen mit den Selbstbildungsprozessen der Kinder vereinbaren? Da Bildung als Selbstbildung gedacht wird, kann der Erwachsene nur die Bildungsumwelt des Kindes gestalten. Diese Gestaltung orientiert sich aber an den Bildungsthemen der Kinder. Der Erwachsene kann dennoch in Form eines Dialoges mit dem Kind gesellschaftlich relevante Themen dem Kind zumuten. Dabei ist zu beachten, dass dieses Einbringen von gesellschaftlichen Anliegen an den Themen der Kinder orientiert ist. Dazu bedarf es neben dem Dialog als Kommunikationsform einer genauen Beobachtung von Kindern (Vgl. ebd. S. 351-356).

4.2.2 Spiel als Qualitätsmerkmal

Das Spiel hat in der Elementarpädagogik (und auch dem infans-Konzept) einen hohen Stellenwert. Im Rahmen des Spiels setzt sich das Subjekt (Kind) mit der Welt in Bezug. Das Spiel weist folgende Qualitätsmerkmale auf: Es sollte zweckfrei sein sowie Ziel, Weg und Mittel vom Kind selbst gewählt sein (Vgl. Andres 2007, S. 374f).

"Im spielerischen Umgang mit Dingen und anderen Kindern reflektiert und interpretiert das Kind handelnd diese außerhalb [sic!] der Spielwelt gesammelten Erfahrungen [...], indem es sie im freien Gestalten variiert, umdeutet und weiterentwickelt." (ebd S. 375)

Ein Qualitätsmerkmal dafür ist natürlich unter anderem auch die freie Wahl von Spielinhalten, das heißt, es kann sein Thema frei selbst wählen und das Spiel mit den Inhalten füllen, die für seine Bildungsprozesse gerade wichtig sind (Vgl. ebd. S. 376).

5. Theoretische Wurzeln des infans-Konzepts

Im vorherigen Kapitel wurde die inhaltliche Grundlegung der Begriffe Bildung und Erziehung sowie dessen praktische Umsetzung in den Kindertagesstätten im Rahmen des Modellprojekts "Zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten" erläutert. Auf welchen Theorien bauen diese Überlegungen auf?

Dieser Fragestellung soll im folgenden Kapitel nachgegangen werden. Dabei bildet die theoretische Einbettung der pädagogischen Grundüberlegungen von infans in (systemisch)-konstruktivistische Theorien den ersten Schwerpunkt.

5.1 Einbettung in (systemisch-) konstruktivistische Theorien

Das infans-Konzept, so wie es in seinen Ausführungen dargestellt wurde, hat viele Verwurzelungen. Für die Diplomarbeit, die im Gegenstand der Pädagogik verfasst wird, ist es interessant, die Perspektive, von der aus pädagogische Fragestellungen behandelt werden, herauszufiltern. Wenn der vielfältige „theoretische Hintergrund“ des infans-Konzepts ausgewiesen wird, können die obengenannten Ausführungen besser nachvollzogen und verstanden werden.

5.1.1 (Systemisch-) konstruktivistische Positionierung

Nach Lindemann ist Laewen in seiner theoretischen Positionierung einem systemisch-konstruktivistischen Diskurs zuordbar (Vgl. Lindemann 2006, S. 199) und erklärt weiters, was darunter verstanden werden kann. Der Diskurs von pädagogischen Fragestellungen aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive stellt keinen einheitlichen Diskurszusammenhang dar. Vielmehr lassen sich Bezüge zur Systemtheorie und Ansätze systemischer Beratung und Therapie, neben dem konstruktivistischen Diskurs, vorfinden. Vor allem der Konstruktivismus entstammt nicht einer einheitlichen Denkrichtung oder Schule und hat viele Ausformungen. Daraus folgt, dass keine linearen Handlungsgrundsätze oder Methoden für die pädagogische Praxis ableitbar sind. Vielmehr wird der Fokus auf eine kritische Grundhaltung darüber, wie pädagogisches Handeln begründet wird, gesetzt.

Die Grundhaltung pädagogischen Denkens und Handelns auf Basis konstruktivistischer Theorierichtungen wird selbst innerhalb konstruktivistisch orientierter Pädagogik konträr diskutiert (Vgl. Lindemann, S. 9ff).

Woran erkennt man, dass das infans-Konzept konstruktivistische Wurzeln besitzt? Diese Positionierung kann durch die Sprache und Begriffswahl, die die Forschergruppe setzt, abgeleitet werden. So bilden Begriffe wie die des „konstruierenden Kindes“ bzw. der „Konstruktionen“ zentrale Inhalte der in den vorigen Kapiteln erläuterten Ausführungen.

5.1.2 Konstruktivismus: Begriffsklärung

Der Konstruktivismus stellt keine einheitliche Theorie dar, zumal viele Verbindungen zur Systemtheorie vollzogen werden können. Hinzu kommt, dass viele konstruktivistische Positionen nicht eindeutig voneinander abgrenzbar sind. Daher wird der Konstruktivismus eher als Diskurs oder Diskurszusammenhang verstanden, wenn im Folgenden Aussagen getroffen werden (Vgl. Tenorth/ Tippelt 2007, S. 418).

Allgemein gesagt stellt der Konstruktivismus eine „[...] Bezeichnung für verschiedene paradigmatische Überzeugungen bezüglich der Möglichkeiten und Grenzen der Wahrnehmung, des Lernens und der menschlichen Erkenntnis.“ (ebd. S. 418). Dies führt dazu, dass gemäß der Auffassung des radikalen Konstruktivismus „[...] alles, was der Mensch wahrnimmt, denkt oder lernt auf subjektspezifischen Interpretations- und Konstruktionsprozessen [...]“ beruht (ebd. S. 418).

5.1.3 Wurzeln

Da das infans-Konzept epistemologisch im Konstruktivismus wurzelt (Vgl. Laewen 2007b, S. 211), soll der Konstruktivismus im Zusammenhang mit Epistemologie und Ontologie dargestellt werden.

Eine Wurzel des Konstruktivismus liegt in der Erkenntnistheorie. Epistemologie behandelt die Frage nach dem „wie“ - wie wird Wissen erlangt?

Im Gegensatz dazu beschäftigt sich die Ontologie mit der Frage „Was ist?“, der Frage nach dem Sein und der Existenz (Vgl. Lindemann 2006, S. 18). Der Konstruktivismus geht davon aus, dass Welt „an sich“ nicht erkennbar ist, denn „[...] *Wahrnehmung und Wissen sind hier, wie uns die Realität erscheint und wie sie von uns beschrieben wird.*“ (ebd. S. 18).

Wie gelangen Menschen dann zu Wissen? Im Konstruktivismus wird Wahrnehmung als subjektive Tätigkeit begriffen.

Die menschliche Wahrnehmung wird als Konstruktionsprozess gefasst, der stets in die subjektiven Erfahrungen und dem Wissen des Einzelnen eingebettet ist. Daher kann Wahrnehmung und Interpretation nicht getrennt werden, sie fallen im Prozess des Erlebens stets zusammen. Daraus ergibt sich auch, dass Wahrnehmung kein Abbild der Realität darstellt. Da der Konstruktivismus viele differente Strömungen aufweist, gibt es verschiedene Auffassungen darüber, ob Realität überhaupt existiert. Alle haben jedoch gemeinsam, dass jede Aussage des Menschen über die Welt subjektiv von ihm konstruiert ist. Daher kann nicht behauptet werden, dass Aussagen über die Welt, welche Konstruktionsprozesse des Subjekts sind, mit der ontischen Realität übereinstimmen. Sie werden immer aus einer Beobachterposition konstruiert und sind somit subjektiv. Schlussfolgerung aller „Konstruktivismen“ ist daher, dass Realität nicht erkannt werden kann (Vgl. ebd. S. 13, S. 16f, S. 24), denn es gibt „[...] *keine Wahrnehmung ohne einen Wahrnehmenden.*“ (ebd. S. 24). Die Frage nach einer subjektunabhängigen Realität kann nicht beantwortet werden, die Nicht-Erkennbarkeit von Realität ist allen Konstruktivismen gleich. Daher kann auch Wissen nicht subjektunabhängig erlangt werden. Mit dem Begriff „Realität“ wird deshalb die wahrnehmungsabhängige (ontische) Welt beschrieben, die nicht erkannt werden kann. Die Terminologie der Wirklichkeit beschreibt hingegen die subjektive Welt als Konstrukt des Subjekts (Vgl. ebd. S. 24ff).

5.1.4 Kernthesen des Konstruktivismus

Alle Konstruktivismen haben bestimmte Kernthesen gemein, die im Folgenden angeführt werden sollen.

Ontologischer Skeptizismus: Wahrnehmung ist subjektiv, daher können keine Aussagen über die Realität an sich getroffen werden.

Subjektivität von Wissen: Da hinter jeder Beobachtung ein „Beobachter“ steckt, ist folglich jedes Wissen subjektiv. Wissen kann nie von seiner Subjektivität getrennt werden.

Interne Ordnung: Wahrnehmen und Erkennen sind Konstruktionsleistungen eines aktiven Subjekts, die vorgefertigte Welt gibt es nicht. Der Mensch wird als Erfinder und Konstrukteur gesehen. Seine Konstruktionsleistungen müssen sich innerhalb seiner Wahrnehmung bewähren.

Pluralismus und Toleranz: Es gibt oft verschiedene Meinungen und Theorien zu bestimmten Themen. Da man nicht beweisen kann, welche die richtige Herangehensweise ist, muss man alle Meinungen akzeptieren und tolerieren.

Verantwortung: Jedes Subjekt trägt die Verantwortung für seine Konstruktionen und kann diese auch nur auf sich selbst bezogen begründen.

Selbstanwendung: Der Konstruktivismus hat nicht primär zum Ziel, Erklärung der Prozesse der Wahrnehmung, des Erkennens und der Interaktion zu liefern. Vielmehr bietet der Konstruktivismus eine schlüssige Alternative zu üblichen Erkenntnismodellen. Gleichzeitig liefert er keine Begründungen dafür, Erkenntnismodelle auszuschließen.

(Vgl. Lindemann 2006, S. 34f)

5.1.5 Konstruktivistische Anthropologie

Das Menschenbild des Konstruktivismus bleibt natürlich nicht unberührt von den obengenannten Grundannahmen und Kernthesen. Eine konstruktivistische Anthropologie sieht den Menschen als autonomes Subjekt.

Er konstruiert sich seine Welt im Rahmen sinnvoller Handlungen selbst. Ordnung und Stabilität von Wirklichkeit werden im Rahmen konstruktivistischer Ansichten vom Subjekt selbst erzeugt (Vgl. Lindemann 2006, S. 27).

Es wird die Unterscheidung zwischen einem Menschenbild als „triviale Maschine“ und einem als „nicht-triviale Maschine“ getroffen. Ein Bild des Menschen im Sinne einer „trivialen Maschine“ wird als vergangenheitsunabhängig gedacht, da es immer auf dieselbe Weise funktioniert: Durch ein bestimmtes Input (pädagogische Maßnahme) kann ein erwartetes Output (spezifisches Verhalten) erhalten werden. Im Gegensatz dazu steht das Menschenbild einer „nicht-trivialen Maschine“. Hier besteht eine Vergangenheitsabhängigkeit. Das heißt, dass in der Vergangenheit Durchlaufenes Einfluss auf das gegenwärtige Verhalten besitzt. Demnach kann kein „errechnetes“ Output erreicht werden, da dieses durch innere Zustände erzeugt wird. Nicht-triviale Maschinen erzeugen die Regeln, nach denen sie arbeiten, selbst (Selbstorganisation). Bezugspunkt dafür sind ausschließlich innere Zustände (Selbstreferenz). Wegen dieser inneren Dynamik sind nicht-triviale Maschinen unanalysierbar, unvorhersagbar und unsteuerbar (Vgl. Lindemann 2006, S. 143f).

„Aufgrund der ständigen Veränderung der inneren Zustände lassen sich lediglich generelle Beschreibungen dieser Kategorien geben, wohingegen Aussagen über konkrete Veränderungen und Ergebnisse unmöglich sind. Bei konkreten Beschreibungen dieser Veränderungen befinden wir uns immer in der Position des äußeren Beobachters, der nur aufgrund von Vermutungen Aussagen über Zustandsveränderungen und Konstruktionen seines Gegenübers treffen kann.“(Lindemann 2006, S. 145)

Innere Zustände sind aus der Perspektive einer Außenposition nicht fassbar. Würde man aus der Beobachterperspektive versuchen, z. B. Veränderungsprozesse der inneren Zustände des Gegenübers zu beschreiben, so sind die Beschreibungen nichts weiter als Vermutungen, die Konstruktionen an sich können von Außen nicht erfasst werden. Ein Versuch, diese zu erfassen, wäre selbst eine Konstruktion über diese Konstruktionsprozesse. Daraus folgt, dass die Anthropologie des Konstruktivismus keinen Hinweis gibt, wie man mit dieser nicht von Außen fassbaren, inneren Dynamik umgehen soll. Das heißt, dieses Verständnis vom Menschen gibt für den Umgang mit ihm keinen Hinweis, weist aber auf die innere Dynamik hin. Es geht nicht darum, eine Input-Output Rechnung aufzustellen, sondern zu fragen, was die Einflussnahme durch eine pädagogische Maßnahme für das Gegenüber bedeuten könnte. Der Konstruktivismus möchte der Autonomie und Selbststeuerung des Menschen gerecht werden. Pädagogik auf Basis einer „nicht-trivialen Sichtweise“ des Menschen kann kein Patentrezept für den pädagogischen Umgang liefern (Vgl. Lindemann 2006, S. 146, S.149).

5.1.5 Konstruktivismus und Pädagogik

Pädagogisches Handeln steht im Spannungsfeld zwischen der Notwendigkeit ihresgleichen, aber gleichzeitig der Unvorhersagbarkeit ihrer konkreten Auswirkungen (Vgl. Lindemann 2006, S. 156).

„Aus der konstruktivistischen Sichtweise heraus findet Lernen immer aufgrund der individuellen Struktur statt, weshalb Erziehung und Bildung als Selbstlernprozess verstanden werden kann, der in der Interaktion und Kommunikation mit anderen stattfindet. Pädagogisches Handeln schafft so betrachtet immer nur Lern- und Entwicklungsangebote, gestaltet Lernumgebungen oder perturbiert in dem Sinne, dass es Lernen und Entwicklung anstoßen kann. Die Lern- und Entwicklungsrichtung wird jedoch vom einzelnen Subjekt bestimmt.“ (Vgl. ebd. S. 158).

Das heißt, dass durch pädagogische Maßnahmen in Form von Angeboten und Umgebungsgestaltung nicht im Voraus festgesetzt werden kann, was das Individuum lernt bzw. welche Erfahrungen es dabei macht. Bildungsprozesse sind zwar in Interaktion und Kommunikation eingebettet, aber stets Selbstlernprozesse, da sich das Individuum seine „Welt“ selbst konstruiert und sich somit die „Richtung“ des Angebotenen, was erfahren wird, selbst entscheidet. Das heißt, es gilt sich von dem Gedanken einer steuernden Einflussnahme des Gegenübers zu lösen. Im schulischen Kontext lässt sich daraus ableiten, dass Pädagogik Möglichkeiten zur differenzierten, individuellen Beantwortung von Fragen bereitstellen und keinen fertigen Lösungsweg anbieten soll. Die Fragen „Was kann gelernt werden?“ bzw. „Was wurde gelernt?“ können nicht ohne Einbezug der Adressaten bestimmt werden. Der Konstruktivismus kann für die Pädagogik einen fundierten erkenntnistheoretischen Hintergrund bieten. In diesem Sinne spielt das eigene Interesse, der eigene Antrieb an Lernprozessen eine zentrale Rolle. Die Motivation ist dabei viel höher, wenn eigene Ziele und Interessen verfolgt werden, sich mit Inhalten auseinanderzusetzen. Der Pädagoge hat demzufolge neben der Aufgabe, Interessen zu wecken, vor allem auch die Aufgabe, auf bereits Bestehende einzugehen (Vgl. Lindemann 2006, S. 158f, S. 164, S. 175).

„Pädagogen stehen hierbei in einem Spannungsfeld zwischen dem Wunsch, dass jemand Dinge lernt, die für sein Leben wichtig sein können und der Einsicht, dass er diese nur lernen wird, wenn er es will und es für ihn selbst sinnvoll ist.“ (Vgl. ebd. S. 175f)

Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass es unabdingbar ist, das Gegenüber bei der Auswahl von Lernformen und -inhalten aktiv zu beteiligen (Vgl. ebd. S. 176).

5.1.6 Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Vom Umgang mit Autonomie und Vielfalt

Da das Subjekt den Sinn selbst über etwas, das gelernt werden soll, konstruiert, kann eine im Konstruktivismus fundierte Pädagogik nicht Ziele und Methoden vorgeben. Es herrscht ein Aushandlungsprozess zwischen dem Erziehungsinteresse des Pädagogen und dem Entwicklungsinteresse des Gegenübers. Der Konstruktivismus bietet in diesem Sinne keine pädagogische Handlungsanweisungen (Vgl. Lindemann 2006, S. 196f, S. 200).

Der Konstruktivismus sagt aber nicht Allgemein, welche Lehr- und Lernformen von vornherein angemessen bzw. unangemessen sind, es gibt keine Ausschließlichkeit. Auch instruiertes Lernen wird nicht ausgeschlossen bzw. gibt es in dem Sinne nicht, da Lernen immer selbstgesteuert ist. Vielmehr gilt es zu fragen, was im jeweiligen Kontext das selbstgesteuerte Lernen von Einzelnen bzw. Gruppen anzuregen vermag. Es tritt der Prozess, wie man zu Methoden, Abläufen, Strukturen und Inhalten kommt, in den Mittelpunkt pädagogischer Überlegungen. Für die pädagogische Praxis gilt es, Lernprozesse zu differenzieren bzw. zu individualisieren, alle „Systemmitglieder“ an Entscheidungs- und Verantwortungsprozesse zu beteiligen. Nicht zuletzt rückt auch der Aspekt der Beziehungsgestaltung in das Blickfeld, wenn die Frage gestellt wird, wie und mit wem über konkrete Vorgehensweisen und Inhalte entschieden wird (Vgl. Lindemann 2006, S. 204S. 207f).

Um der Subjektivität von Lernprozessen gerecht zu werden, ist Flexibilität gefragt, es werden Lernumgebungen benötigt, welche Platz für verschiedene Entwicklungswege, Lerngeschwindigkeiten und Herangehensweisen bieten. Einzelinteressen und Herangehensweisen können aber in einer stark vorstrukturierten Lernumgebung kaum einbezogen werden (Vgl. ebd. S. 238).

„So unterschiedlich Entwicklungswege sind, so unterschiedlich müssen auch die Möglichkeiten pädagogische Praxis sein, diesen Wegen Raum zu geben und sie zu begleiten. Dies zu erreichen setzt die aktive Partizipation, Mitbestimmung und Mitarbeit aller Beteiligten voraus.“ (ebd. S. 238)

Das heißt, es kommt den Konstruktionsprozessen des Subjekts entgegen, verschiedene Lernsituationen zu eröffnen, gemeinsam Ziele und Vorgehensweisen zu erstellen, Wahl verschiedener Lernformen zu ermöglichen und Diskussionen über Ergebnisse und den subjektiven Wert des Gelernten zu fördern (Vgl. ebd. S. 239).

5.2 (Systemisch-)konstruktivistische Pädagogik und das infans-Konzept

Woran lässt sich nun neben der Begriffswahl festhalten, dass das infans-Konzept in einem (systemisch-) konstruktivistischen Diskurs, über pädagogische Fragestellungen nachzudenken, eingebettet ist?

Alle Konstruktivismen gehen von der Subjektivität von Wissen aus, Interessen und Motive, um zu Lernen, entspringen daher immer dem Subjekt selbst und stellen den Antrieb der Bestrebungen des Individuums dar. Bildungs-/Entwicklungs-/bzw. Lernprozesse werden im Rahmen konstruktivistischer Theorien in das Subjekt verlagert (Vgl. Lindemann 2006, S. 158). Im Rahmen des infans-Konzepts wird Bildung ebenfalls als Selbstbildungsprozess gesehen, der nicht von Außen gemacht werden kann. Die persönliche Anstrengungsbereitschaft, das Wollen und Können des Kindes sind entscheidend. Da das Kind sich selbsttätig konstruktiv Welt aneignet und diese Aneignung von Welt und Handlungskompetenz subjektiv ist und nur durch das Kind vollzogen werden kann, betonen Bildungsprozesse nach infans ebenfalls die Subjekthaftigkeit. Diese kann im infans-Konzept keinesfalls missachtet werden, da die Subjektivität von Wahrnehmungen als Grundannahme dient, wenn es um die Subjektivität von kindlichen Selbst- und Weltkonstruktionen geht (Vgl. u. a. Laewen 2007a, S. 61 sowie Laewen 2010a, S. 40).

Diese Grundannahmen gehen mit dem konstruktivistischen Bild des Menschen als nicht-triviale Maschine konform, das die inneren Prozesse des Subjekts im Rahmen seiner Weltaneignung betont und von Außen als unverfügbar betrachtet. Geht man von der erkenntnistheoretischen Position des Konstruktivismus aus, dann ist die Aneignung von Welt durch das Subjekt unanalysierbar, unvorhersagbar, unsteuerbar und stets Vergangenheitsabhängig, da die inneren Prozesse, die sich im Subjekt abspielen, von Außen, also von einer Beobachterposition aus, nicht fassbar sind und beständig einem Wandel unterliegen. Alle Prozesse, die das Subjekt durchlaufen hat, beeinflussen den inneren Verarbeitungsprozess, somit fällt eine Input – Outputorientierung (pädagogische Mittel führen zu einem vorhersagbaren Ergebnis) eines trivialen Menschenbilds, ähnlich der Funktionsweise einer Maschine, weg. Die Betonung der subjektiven Konstruktionsleistungen, basierend auf einem Menschenbild als nicht-triviale Maschine, hat deshalb auch die Orientierung an Interessen und Motivationen, die dem Subjekt entspringen, zur Folge (Vgl. Lindemann 2006, S. 143f). Dieser Aspekt nimmt im infans-Konzept zentralen Stellenwert ein, indem den kindlichen Interessen und Themen zentralen Stellenwert eingeräumt wird, entlang derer sich pädagogisches Handeln in Form von Erziehung manifestiert.

Sowohl im Konstruktivismus als auch im infans-Konzept hat daher die Pädagogin/der Pädagoge ein verändertes Rollenbild im Sinne einer Forscherin/eines Forschers, EntdeckerIn des Anderen, der Dialog ist wichtig. Es gilt, sich über die subjektiven Konstruktionen zu verständigen, keine davon kann aber als „realer“ gewertet werden, da die Realität an sich nicht erkannt werden kann. Da Bildung nicht von Außen gemacht werden kann, kommt der Erzieherin im Rahmen des Bildungsprozesses die Aufgabe der Erziehung zu, die als Interaktions- bzw. Umweltgestaltung sich vollziehen kann. Damit greift sie in die Konstruktionsmöglichkeiten des Kindes ein, ohne dem Kind seine Subjekthaftigkeit am Bildungsprozess zu nehmen, da letztendlich nur das Kind die Konstruktionsleistungen vollziehen kann und selbst entscheidet, was es davon für seine Konstruktionsleistungen in Anspruch nimmt und wie diese vollzogen werden. Von der „Beobachterposition“ der ErzieherIn kann jedoch nie ein gewünschtes Output erwartet werden, letztendlich entscheidet die Antwort des Kindes, was Gegenstand seiner Konstruktionsprozesse wird (Vgl. u. a. Laewen 2010a, S. 58, Laewen 2007b, S. 218).

Dennoch lassen sich auch einige Kontroverse zum infans-Konzept und seiner erkenntnistheoretischen Grundlegung im Konstruktivismus vorfinden. Diese betrifft die Beobachtbarkeit von Themen und Interessen der Kinder. Infans hat u. a. ein Beobachtungsverfahren (Bogen „Bildungsinteressen/Bildungsthemen“) entwickelt, dass ErzieherInnen verhelfen soll, Interessen bzw. Themen der Kinder heraus zu filtern (Vgl. Laewen 2011, S. 63, S. 123f). Aus der Sicht des Konstruktivismus tritt jedoch die Frage auf, inwiefern diese durch Beobachtungen „tatsächlich“ herausgefiltert werden können, wenn gleichzeitig schon die Beobachtung durch die Erzieherin eine „eigene“ Konstruktionsleistung über die Konstruktionen des Kindes darstellt. Darüber hinaus wird durch die inneren Prozesse, die im Konstruktivismus als Vergangenheitsabhängig charakterisiert sind, ein ständiger Wandel vollzogen. Der/die ErzieherIn muss daher sich wandelnde „Prozesse“ nachzeichnen, es gibt keinen fest stehenden Status, der einfach von Außen nachgezeichnet werden kann.

Da die vorliegende Diplomarbeit nicht die Theorie des Konstruktivismus im Fokus hat, werden an dieser Stelle keine weiteren Reflexionen zum Thema angestrebt, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

5.3 Weitere Grundsäulen

Neben der ideengeschichtlichen Verwurzelung des Modellprojekts im theoretischen Ansatz des Konstruktivismus sind folgende Theorien weitere Grundsäulen des infans-Konzepts:

- Das strukturgenetische Konzept von Jean Piaget, der den Aufbau der kognitiven Strukturen als Konstruktionsleistung des Kindes anerkennt, sowie
- die Theorie des "Symbolischen Interaktionismus" nach G. H. Mead, im Rahmen deren Realität das Ergebnis gemeinsamer Konstruktionsleistungen ist und somit zur sozialen Realität wird.
- Die ethologische Bindungstheorie John Bowlbys und dessen Weiterentwicklung durch Mary Ainsworth und andere und
- zentrale Erkenntnisse der Kulturhistorischen Schule Wygotskys werden ebenfalls heran gezogen.

(Vgl. Laewen 2007b, S. 211-215)

5.3.1 Piaget

Bevor die philosophische Position des Konstruktivismus aufgetreten ist, hat Piaget eine Theorie der Entwicklung des Denkens beschrieben, die den Erkenntnisgewinn des Kindes als Konstruktionsleistungen betrachtet (Vgl. Völkel 2007a, S. 103f). Im Folgenden wird auf Piagets Theorie eingegangen, wobei ebenfalls kritische Aspekte und dessen Weiterentwicklung thematisiert werden.

Piaget hat sich die Frage gestellt, was Denken denn überhaupt sei. Er unterscheidet in seiner Stufentheorie der kognitiven Entwicklung 4 Hauptstufen:

1. Sensumotorische Entwicklung
2. Voroperatorisches Denken
3. Stufe der konkreten Operationen
4. Stufe der formalen Operationen

Piaget zeigt anhand dieser Stufen den Verlauf kindlichen Denkens vom egozentrischen, konkreten, handlungsnahen Denken bis hin zum abstrakten, mehrperspektivischen, theoretischen Denken auf. Im Zuge der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt kommt es zu immer komplexeren Ebenen des Denkens (Vgl. ebd. S. 104).

"In der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt entwickelt das Kind zunächst einfache handlungsnahen Schemata [...] die in komplexere, mehr und mehr symbolische Strukturen integriert werden. Strukturen sind eine Reihe von vorgestellten Handlungen, die das Kind auf die Gegenstände seiner Umgebung anwendet." (ebd. S. 104).

Zentrale Begriffe von Piagets Theorie über die kognitive Entwicklung sind Assimilation, Akkomodation und Äquilibration.

- Assimilation: Das Kind wendet ein Schema auf verschiedene Gegenstände an.
- Akkomodation: Vorhandene Schemata oder Strukturen des Kindes müssen differenziert bzw. umgewandelt werden.
- Äquilibration: Das Kind ist bestrebt, ein Gleichgewicht von assimilieren und akkomodieren zu finden.

Piagets Annahmen basieren insofern auf dem Konstruktivismus, als das Kind sich sein Wissen über die Welt selbst aktiv aneignet.

Die kindlichen Konstruktionen werden aber durch die vorhandenen Möglichkeiten, die der individuelle Entwicklungsstand ihm erlaubt, eingegrenzt. Kritische Stimmen an Piagets Theorie der Entwicklung beziehen sich vor allem auf die inhärente Vorstellung, dass Entwicklung von Stadium zu Stadium verlaufe. Die kognitive Entwicklung wird nicht Stadium für Stadium immer höher, noch dazu ist das Entwicklungstempo in den einzelnen Entwicklungsbereichen nicht gleich. Beispiel: Objektpermanenz bzw. die Fähigkeit zur internen Repräsentation konnten schon viel früher festgestellt werden. Piaget nahm an, dass interne Repräsentationen erst gegen Ende des 2. Lebensjahres, wenn die Handlungen verinnerlicht wurden, möglich sind. (Vgl. Völkel 2007a, S. 105-110)

Es gibt Unterschiede im Denken zwischen älteren und jüngeren Kindern. Teilbereiche von Piagets Theorie sind heute aber widerlegt. Dazu zählt die Vorstellung von bereichsübergreifenden Veränderungen des Denkens und von immer abstrakter werdenden Stufen des Denkens. Wie könnte man die Entwicklung des Denkens nach dem heutigen Stand des Wissens aus konstruktivistischer Perspektive fassen (Vgl. ebd. S. 110f, S. 118)?

Welche Relevanz hat Piagets Theorie mit seinen konstruktivistischen Ansätzen für das infans Konzept?

Piaget ist die Erkenntnis zu verdanken, dass Denken auf verschiedenen Ebenen strukturiert ist (handlungsnahe Ebenen, intellektuelle Ebenen, egozentrische Ebenen, multiperspektivischer Einbezug). Was heißt das für ein konstruktivistisches Verständnis von Entwicklung? Welcher Ebene des Denkens sich das Kind bedient, hängt von der jeweiligen Theorie und den begrifflichen Systemen, die sich das Kind zu der Situation/Erfahrung konstruiert hat, ab (Vgl. Völkel 2007a, S. 121).

"Kindliche Entwicklung wird demnach als ein Prozess des bereichsspezifischen Theoriewandels verstanden und nicht als ein bereichsübergreifender Aufbau intellektueller Stadien. Die Konstruktion von neuen Theorien findet in sozialen Kontexten statt bzw. wird durch die Widersprüche, die der Einzelne in der Interaktion mit anderen erfährt, ausgelöst. Um mit neuen Erfahrungen, die sich nicht in schon bekannte Theorien einordnen lassen, umgehen zu können, konstruieren Kinder zunächst neue Theorien, die handlungsnah sind." (Völkel 2007a, S. 121).

Auch wenn Piaget nicht mehr zur Gänze zugestimmt wird, können seine Theorien (sensumotorische Stufe, voroperationale Stufe, Stufe der konkreten Operationen sind unabhängig vom Alter) helfen, um die entwicklungspsychologische Bedeutung der kindlichen Handlungen besser zu verstehen.

Piagets Theorien können behilflich sein, die Themen der Kinder herauszufiltern und den individuellen Theorienwandel herauszufordern (Vgl. ebd. S. 158).

5.3.2 Symbolischer Interaktionismus (Mead) und Kulturhistorische Schule (Wygotzky)

Das infans-Konzept baut darüber hinaus auf den Symbolischen Interaktionismus sowie die Kulturhistorische Schule Wygotzkys, die mit dem Begriff der "Zone der nächsten Entwicklung" im vorigen Kapitel bereits angeschnitten wurde, auf.

Begründer des Symbolischen Interaktionismus ist G. H. Mead. Basisannahmen des Symbolischen Interaktionismus sind, dass das Individuum soziale Beziehungen benötigt, um sich selbst die eigene Identität zu entfalten und zu verwirklichen sowie dass der Mensch in einer Umwelt lebt, die von Symbolen geprägt ist. Daraus folgt, dass die Bedeutung dieser Symbole erst im Rahmen sozialer Beziehungen entsteht.

Soziale Interaktionen werden demnach als symbolische Prozesse verstanden (Vgl. Böhm 2006, S. 623f).

Herbert Blumer, ein Schüler von Mead, hat die drei Grundannahmen des Symbolischen Interaktionismus wie folgt formuliert:

1. *„Die erste Prämisse besagt, dass Menschen `Dingen` gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. (...)*
2. *Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht.*
3. *Die dritte Prämisse besagt, dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden.“ (Blumer 1973, S. 81).*

Im Rahmen des symbolischen Interaktionismus wird die Wirklichkeit als gesellschaftliches Konstrukt verstanden (Vgl. Böhm 2006, S. 624).

Infans baut darüber hinaus auf zentrale Erkenntnisse der Kulturhistorischen Schule unter Wygotzkys auf, der u. a. "[...] *Entwicklungsfortschritte durch die gemeinsame Bemühung der Sozialisationspartner in der Zone nächster Entwicklung erklärt [...]*" (Laewen 2007b, S. 2011f). Was versteht man unter dem Begriff der „Zone der nächsten Entwicklung“, wie kann man den Begriff der „Kulturhistorischen Schule“ fassen?

Entstehungsort der kulturhistorischen Schule ist die Sowjetunion. Zielsetzung der Kulturhistorischen Schule war, zu erklären, wie Individuum und Gesellschaft verbunden sind.

Die Kulturhistorische Schule hat schon damals den Menschen als aktiven Gestalter seiner Entwicklung betrachtet. Der Mensch gilt als Akteur „[...] *der sich die kulturellen Inhalte seiner Gesellschaft aneignet und damit zum Mitglied der Kultur wird.*“ (Oerter, S. 92). Unter dem Begriff „historisch“ wird die Verbindung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gefasst (Vgl. Oerter, Rolf, S. 92).

Ein zentraler Begriff ist der der „Zone der nächsten Entwicklung“, der von Wygotski stammt (Vgl. Oerter S. 96).

„*Die ZNE ist oberhalb des aktuellen Entwicklungsniveaus angesiedelt und bezeichnet den Bereich, den das Kind sich als Nächstes aneignen wird. Der Weg führt dabei von der Bewältigung einer Aufgabe durch Instruktion zu ihrer selbstständigen Meisterung.*“ (Oerter, S. 96).

Das heißt, dass in Bezug auf erzieherisches Handeln an dem angesetzt wird, was das Kind schon kann. Der Schwierigkeitsgrad richtet sich dabei jedoch auf die nächst höhere Ebene der Entwicklung, es erfolgt ein Ankratzen an dieser Zone (Vgl. Oerter Glossar, S. 960).

5.3.3 Bindungstheorie

Erkenntnisse der Bindungstheorie sind ein zentraler Aspekt des infans-Konzepts. Wie bereits im vorhergehenden Kapitel erwähnt, sind Bildungsprozesse im Elementarbereich in Bindungsbeziehungen eingebettet. Infans bezieht sich im Rahmen seiner Ausführungen auf die Bindungstheorie in der Entwicklungspsychologie nach John Bowlby und dessen Weiterentwicklung durch Mary Ainsworth et al. (Vgl. Laewen 2007b, S. 212).

- **Bindung nach Bowlby**

John Bowlby, ein Psychoanalytiker und Kinderarzt, gilt als Begründer der Bindungstheorie. Auf Basis der Annahme, dass das Bindungssystem beim Menschen genetisch verankert ist, hat er Forschungen über das Bindungsverhalten des Menschen betrieben (Vgl. Otto 2011, S. 391f).

Im Folgenden wird vor allem der Aspekt der sozialen Einbezogenheit von Bildungsprozessen als Bindungsprozesse in früher Kindheit hervorgehoben. Für die Qualität von frühkindlichen Bildungsprozessen von Kindern im Alter von 0-3 Jahren ist vor allem die Bindungsqualität ausschlaggebend. Die Pädagogin/der Pädagoge in der Kinderbetreuungseinrichtung ist eine bedeutende Bindungsperson für das Kind.

Anfänge der Bindungstheorie lassen sich bei Bowlby finden, der von einem Bindungsverhaltenssystem und einem Explorationsverhaltenssystem jedes Menschen von Geburt an ausgeht. Im Rahmen des Bindungsverhaltenssystems zeigt das Kind gegenüber Bezugspersonen Bindungsverhalten, wobei diese Bindungen hierarchisch geordnet sind (Vgl. Becker-Stoll 2010, S. 14f).

Diese frühkindlich erlebten Beziehungen werden im sogenannten "internalen Arbeitsmodell" repräsentiert, das als "Vorlage" für die spätere sozioemotionale Entwicklung (beispielsweise in Paarbeziehungen) dient. Das interne Arbeitsmodell kann aufgrund von Erfahrungen, die das Kind mit einer zuverlässigen Mutter beispielsweise gemacht hat, positiv sein.

Hat das Kind negative Bindungserfahrungen gemacht (beispielsweise unberechenbare, unzuverlässige Mutter), dann wird ein negatives internes Arbeitsmodell zugrunde liegen (Vgl. Otto 2011, S. 396). Wenn das Kind Explorationsverhalten zeigt, setzt es sich mit seiner Umwelt auseinander. Diese Auseinandersetzung stellt laut Verhaltensbiologie die Basis für Lernen dar. Nach Bowlby sind Explorationsverhaltenssystem und Bindungsverhaltenssystem einander komplementär und voneinander abhängig. Das heißt, dass das Kind die Umwelt nur dann exploriert, wenn das Bindungsverhaltenssystem befriedigt ist. Die Bindung zu einer Person dient als Basis, die es ihm erlaubt, zu explorieren.

Wenn das Kind von den Eindrücken überfordert wird, flüchtet es zurück zur Bindungsperson, das heißt, es wird wieder das Bindungsverhaltenssystem aktiviert. Wie gut es dem Kind gelingt, die Balance zwischen beiden Systemen zu halten, ist davon abhängig, wie die Eltern auf das Verhalten des Kindes/die Bindungs- und Explorationsbedürfnisse reagieren. Feinfühliges Verhalten des Erwachsenen ist in diesem Zusammenhang sehr wichtig (Vgl. Becker-Stoll 2010, S. 15f).

"Die kontinuierliche Erfahrung feinfühligster Zuwendung durch die Bindungsperson im ersten Lebensjahr ist die Voraussetzung dafür, dass das Kind eine sichere Bindung zu seinen Bindungspersonen entwickelt und diese dann als sichere Basis für seine Exploration der Umwelt nutzen kann. Kinder, die eine sichere Bindung zu ihren Müttern entwickelt haben, fällt es leichter, auch zu anderen Bezugspersonen vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen." (ebd. S. 17)

Um Bildungsangebote in der Kindertagesstätte nutzen zu können, benötigt das Kind eine feste Bezugsperson, die die Pädagogin/der Pädagoge darstellt (Vgl. ebd. S. 17).

- **Bindungstypen (Ainsworth) + dessen Weiterentwicklung**

Mary Ainsworth hat die Bindungstheorie von John Bowlby weiterentwickelt. Bekannt ist das Paradigma der „Fremden Situation“ (Vgl. Otto 2011, S. 396). Ainsworth hat die Reaktion der Kinder bei „[...] zwei Trennungs- und Wiedervereinigungssituationen mit der Mutter sowie das Interaktionsverhalten der Kinder gegenüber der fremden Personen [...]“ (Vgl. ebd. S. 396) analysiert. Daraus hat sie vier mögliche Bindungsklassifikationen von Kindern abgeleitet. Die 4 Bindungstypen sind:

- Sicher gebundene Kinder

Bei der Trennungssituation zeigen die Kinder ihre negativen Emotionen, bei der Wiedervereinigung jedoch Freude. Sie nehmen mit der Mutter sofort Kontakt auf. Die Bindung zur Mutter dient als sicherer Hafen, die es dem Kind erlaubt, mit der fremden Person in Interaktion zu treten.

- Unsicher-vermeidende Kinder

Diese Kinder zeigen ihre negativen Emotionen bei der Trennung von der Mutter nicht offen, Bindungsverhalten wird vermieden. Es scheint so, als ob sie die Trennung von der Mutter nicht beeindruckt, auch bei deren Wiederkehr wird sie ignoriert. Das Kind bevorzugt fremde Personen anstelle der Mutter.

- Unsicher-ambivalente Kinder

Hier zeigen die Kinder zwar Bindungsverhalten, aber Ärger ist die stärkste Emotion. Sie werden ganz eingenommen von dem Schmerz der Trennung von der Mutter und bei deren Rückkehr kann sie ihr Kind auch nicht beruhigen. Die Kinder befinden sich im Zwiespalt über den Ärger des Weggangs der Mutter und der Freude der Wiedervereinigung. Es findet kaum eine Interaktion mit der fremden Person statt.

- Desorganisierte Bindung

Etwas später kam ein weiterer Bindungstyp hinzu, die sogenannte "desorganisierte Bindung". Diese Kinder fallen in keines der 3 vorhergehenden Schemata, da sie keine in sich stimmige Bindungsstrategie entwickelt haben. Die Kinder zeigen oft bizarre, stereotype Verhaltensweisen in der Testsituation.

(Vgl. Otto 2011, S. 396ff)

Wovon hängt es nun ab, welche Bindungsstrategie vom Kind entwickelt wird? Ainsworth et al. haben den Zusammenhang zwischen kindlicher Bindungsorganisation und der Qualität mütterlichen Interaktionsverhaltens erkannt. Das heißt, feinfühliges Interagieren der Mutter gegenüber dem Kind hat in fremden Situationen häufiger sicheres Verhalten der Kinder zur Folge, bei einem weniger feinfühligem Interagieren im Alltag zeigten die Kinder häufig in derselben Situation unsicheres Verhalten (Vgl. ebd. S: 398).

Mütterliche Feinfühligkeit umfasst dabei:

- "1. die Wahrnehmung der kindlichen Signale,*
- 2. die richtige Interpretation der Signale,*
- 3. sowie Angemessenheit und*
- 4. Promptheit der mütterlichen Reaktion."* (ebd. S. 398).

Da die Erzieherin/der Erzieher die primäre Bezugsperson des Kindes im Rahmen seines Aufenthalts ist, ist ihr feinfühliges Interagieren ebenso wichtig, zumal die Beziehung ErzieherIn-Kind den Rahmen für kindliche Bildungsprozesse bietet.

6. Herleitung der Forschungsfrage und ihren Detailfragen

Die vorliegende Diplomarbeit gliedert sich in einen theoretischen und in einen empirischen Teil. Der theoretische Teil der Arbeit behandelt die inhaltliche Grundlegung des Bildungsbegriffs im Elementarbereich nach infans. Darauf folgt der empirische Teil, welcher die Analyse der Beobachtungsprotokolle von Englischeinheiten mittels eines Verfahrens, welches an die qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring angelehnt ist, umfasst. Dafür wurden Kategorien über Wesen und Gestalt von Bildungsprozessen nach infans und des Einflusses konstruktivistischer Erkenntnistheorie auf die Pädagogik abgeleitet. Bevor auf den empirischen Teil näher eingegangen werden kann, soll der Bezug der vorliegenden Theorie zum Projekt „Englisch im Kindergarten“ ausgewiesen und anhand dessen die Forschungsfrage für die weitere Bearbeitung präzisiert werden.

Zunächst einmal soll die Frage geklärt werden, inwiefern das infans-Konzept als theoretischer Referenzpunkt für die Analyse der getätigten Protokolle der Englischeinheiten herangezogen werden kann. Erst danach werden methodische und methodologische Überlegungen zum Forschungsprozess dargelegt, bevor abschließend die Analyse der Protokolle bzw. der bildungspolitischen Vorgaben und dessen Forschungsergebnisse dargestellt werden.

6.1 Zur Relevanz von infans für das Projekt „Englisch im Kindergarten“

Nach infans kann Bildung aus zwei Perspektiven betrachtet werden, einerseits als Bedarfsdeckung, andererseits als Selbstbildung. Wird Bildung als Bedarfsdeckung gesehen, dann stellt die Gesellschaft einen bestimmten Bedarf an Kompetenzen auf sowie Ziele und Wege (Methoden), wie diese erreicht werden können (Vgl. Laewen 2007a, S. 30-33). Im Rahmen der theoretischen Grundlegung des Projekts „Englisch im Kindergarten“ im Schreiben von Dr. Steger können Parallelen zu dieser Auslegung des Bildungsbegriffs gezogen werden.

Das Projekt "Englisch im Kindergarten" mit dem Argument der zukünftigen beruflichen Chancen am europäischen Berufsmarkt zu legitimieren, kann mit einem solchen Verständnis von Bildungsprozessen als Bedarfsdeckung in Verbindung gebracht werden (Vgl. Steger 2007).

Die Kommission der Europäischen Union ist der Meinung, dass Sprachen im Rahmen der Europäischen Union zukünftig wichtig werden (Vgl. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf), der Landeshauptmann Dr. Erwin Pröll sieht daher diesen Bedarf, wenn er meint, dass „Fremdsprachen heute in globalisierten Welt immer wichtiger werden - Englischunterricht im Kindergarten“ (Vgl. PONS Mobil: Kinderenglisch Ruckzuck, Band 1+2, CD-Cover). Daher muss möglichst frühzeitig damit begonnen werden, Fremdsprachen zu erlernen. Im Schreiben von Dr. Renate Steger lassen sich überdies Ziele und Methoden finden, die den Fremdsprachenerwerb im Kindergarten organisieren. Ziele des Projekts sind neben der Ermöglichung der Begegnung mit der Fremdsprache Englisch auch, dass Bedeutungen fremder Wörter erfasst werden bzw. ein Grundwortschatz aufgebaut wird. Auch an das zukünftige grammatikalische Regelbewusstsein in der Muttersprache bzw. Fremdsprache wird gedacht, wenn es gilt, Verbindungen zur Muttersprache herzustellen, die die Grundlage für dieses darstellen. Das methodische Vorgehen dafür soll ein integratives, spielerisches Angebot in der Gruppe mit der Frequenz einer Stunde pro Woche pro Gruppe sein, wenngleich die spielerische Vermittlung und Kooperation mit der Kindergartenpädagogin/dem Kindergartenpädagogen wichtig ist (Vgl. Steger 2007).

An dieser Stelle soll nicht die Auffassung vermittelt werden, dass gesellschaftliche Anliegen in der Elementarpädagogik grundsätzlich negativ zu werten sind. Wichtig ist es, die Relevanz dieser gesellschaftlichen/bildungspolitischen Anliegen unter dem Filter eines zeitgemäßen, wissenschaftlichen Verständnisses der Elementarpädagogik zu betrachten, um gesellschaftspolitische/wirtschaftliche Interessen nicht unreflektiert auf die Elementarpädagogik zu übertragen.

Im Rahmen des vorgestellten infans-Konzepts wird Bildung nicht als Bedarfsdeckung gesehen. Vielmehr rückt Bildung als Selbstbildung in den Mittelpunkt der Überlegungen. Wird Bildung im Sinne des infans-Konzepts als Selbstbildung gesehen, so steht das Können und Wollen des Kindes - seine Anstrengungsbereitschaft - im Mittelpunkt. Bildung wird in das Kind hinein verlagert und seine Zukunft kann nicht antizipiert werden. Daher kann nicht von Außen ein Bedarf aufgestellt werden, der für das Kind als zukünftig relevant erscheint und Bildung zu dieser Bedarfsdeckung instrumentalisiert werden. Bildung wird vielmehr als Prozess betrachtet, im Rahmen dessen sich das Kind selbsttätig Welt aneignet und sich selbst zugleich in diesem Prozess hervorbringt. Mit „sich Welt aneignen“ ist gemeint, sich ein Bild von der Welt zu machen und damit gleichzeitig von sich selbst - als Teil von Welt (Vgl. Laewen 2007a, S. 30-33, S. 61).

„[...]Bildung durch Selbst-Tätigkeit und Bildung des Selbst als dem Kern der Persönlichkeit[...]“ (ebd. S. 61) umfasst das von infans vertretene Verständnis von Bildungsprozessen im Elementarbereich.

Laewen erwähnt in seinem Buch "Das infans-Konzept der Frühpädagogik" vom Jahr 2011, dass in den letzten Jahren die Bedeutung der frühen Bildungsprozesse öffentlich zur Diskussion geworden ist. In Deutschland wurden Bildungs- und Erziehungspläne von den Bundesländern veröffentlicht. Auch in Österreich existiert mit dem Bundesländerübergreifenden Bildungsplan elementarer Bildungseinrichtungen ein solcher. Man hat hohe Anforderungen an die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen, teils sind diese auch überhöht. Es genügt nicht mehr, die Kinder wieder heil abzuholen, sondern es wird viel an pädagogischen Zusatzleistungen unternommen. So gibt es viele Programme im Kindergarten, wie zum Beispiel Programme zum frühen Erlernen einer Fremdsprache. Laewen bezweifelt jedoch die Sinnhaftigkeit dieser vielfältigen Leistungsanforderungen an Kindertagesstätten im Allgemeinen (vgl. Laewen 2011, S. 9). Ein solches Zusatzangebot gibt es auch in den Landeskindergärten Niederösterreichs. So wird vom Land Niederösterreich das Projekt „Englisch im Kindergarten“ mit der Frequenz von einer Stunde pro Woche gefördert. Von den theoretischen Empfehlungen des „Projekts Englisch im Kindergarten“ weiß man bislang, dass Englisch im Rahmen eines spielerischen, integrativen Angebots in der Gruppe erfolgen soll. Wie genau die Umsetzung aussehen soll, wird nicht deklariert. Daher obliegt den extern beauftragten Personen hier sehr viel Freiheit, wie Englisch methodisch und inhaltlich umgesetzt werden kann. Es besteht nicht zwingend die Anforderung an diese extern beauftragten Personen, ausgebildete KindergartenpädagogInnen zu sein. Daher ist es spannend, zu erforschen, inwiefern die Praxis der Englischeinheiten in Niederösterreichs Landeskindergärten an elementarpädagogische Erkenntnisse angelehnt ist.

Da Infans auf wissenschaftlicher Basis Bildungsprozesse im Elementarbereich inhaltlich gefasst hat, ist es spannend zu erforschen, inwiefern sich dieser neue Bildungsbegriff mit der praktische Umsetzung von „Englisch im Kindergarten“ vereinbaren lässt.

6.2 Präzisierung der Forschungsfrage

Inwiefern bieten die von infans theoretisch ausgeführten Begrifflichkeiten eine Basis zur Analyse der Beobachtungsprotokolle? Diese Frage soll im Folgenden erörtert werden. Dazu werden wesentliche Begrifflichkeiten des infans-Konzepts in ihrer Bedeutung noch einmal resümiert.

Das infans-Konzept sieht Bildungsprozesse als Selbstbildungsprozesse. Selbstbildung meint die Aneignung von Welt- und Handlungskompetenz. Aneignung von Welt erfolgt über Sinneserfahrungen und Handeln. Das Kind macht sich ein Bild von Welt, es entwickelt innere Strukturen, auf dessen späteres Denken und Fühlen des Kindes aufgebaut wird. Das Kind macht sich dabei ein Bild von Welt und gleichzeitig sich selbst als Teil von Welt. „Alte“ Strukturen werden modifiziert, indem Neues vom Kind mit dem verknüpft wird, was es bereits kann. Darum wird es als wesentlich erachtet, dass erzieherisches Handeln an den Themen der Kinder, die eine Bündelung von Interessen darstellen, ansetzt (Vgl. Laewen 2010a, S. 40ff).

Das Anknüpfen an den Themen und Interessen der Kinder zieht sich im infans-Konzept wie ein roter Faden durch. Die kindlichen Themen und Interessen stellen wesentliche Bausteine der kindlichen Bildungsprozesse dar. Themen, die sich aus meist mehreren Interessen, die gebündelt werden, entwickeln, sind aber auch der zentrale Ankerpunkt, wie der Erzieher mit den Bildungsprozessen des Kindes in Verbindung gebracht werden kann. Wird Bildung im Sinne von infans als Selbstbildung des Kindes verstanden, dann hat der Erwachsene nur beschränkt Möglichkeiten, die Bildungsprozessen des Kindes, die als unverfügbar gedacht sind, zu unterstützen bzw. herauszufordern. Der Erwachsene kann die Umwelt des Kindes gestalten sowie die Interaktion Kind-Erwachsener. Dies sind die beiden Formen von Erziehung im infans-Konzept. Die Interessen und Themen der Kinder bzw. die Antwort der Kinder auf ein Thema bzw. Interesse des Erziehers ist dabei immer zentraler Anknüpfungspunkt.

Im Rahmen der Interaktionsgestaltung nimmt die Zumutung von Themen, das heißt, Themen der Kinder wahrzunehmen bzw. Themen der Erzieherin/des Erziehers an das Kind heranzutragen, zentralen Stellenwert ein. Letztendlich ist aber immer die Antwort des Kindes auf ein Thema ausschlaggebend für dessen weitere Bearbeitung/Fortsetzung. Das heißt, dass das Kind selbst entscheidet, mit welchem Thema es sich beschäftigt. Da Bildung in das Kind hineinverlagert wird, können auch keine Bildungsziele vom Erwachsenen verfasst werden. Vielmehr hat der Erwachsene im Rahmen des infans-Konzepts die Aufgabe, Erziehungsziele zu formulieren und diese immerzu zu reflektieren. Erziehungsziele werden nie losgelöst von den jeweiligen Themen und Interessen des Kindes gesehen (Vgl. Laewen 2010a, S. 42-45, Vgl. Laewen 2011, S.126-132).

Wie können diese Schlussfolgerungen zum infans-Konzepts nun zur Klärung der Forschungsfrage beitragen?

Um zu untersuchen, inwiefern das Projekt „Englisch im Kindergarten“ in der Praxis an den Gesetzmäßigkeiten der aktuellen Elementarpädagogik nach infans angelehnt ist, muss ein Kriterium dafür aufgestellt werden, woran eine solche Einschätzung vorgenommen werden kann. Dieses Kriterium wird aus der Theorie von „infans“ gewonnen. Im Rahmen von Bildung und Erziehung nach infans zieht sich das Ansetzen an den Interessen/Themen des Kindes wie ein roter Faden durch das Konzept. Ein solches Verständnis wurzelt nicht zuletzt in der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus, in der Wahrnehmung als Konstruktleistung des Subjekts begriffen wird. Somit sind Bildungsprozesse immer im Subjekt lokalisiert. Dementsprechend kann Bildung nicht von Außen „hinein gefüllt“ werden. Kinder sind selbstständige Konstrukteure von Wirklichkeit. Erziehungsziele können nur in dem Maß zu Bildungszielen werden, wie sie vom Kind als eigene Ziele akzeptiert sind oder aus eigener Initiative als Ziele seiner Konstruktionsleistungen gesetzt werden. Jedes Kind ist Subjekt, es verarbeitet Informationen und Erfahrungen vielfältig und hat ebenso vielfältige Bildungswege. Das Kind wählt den Gegenstand, den es begreifen will, selbst aus, wenngleich die Bedeutung von Gegenständen immer in sozialen Kontexten verhaftet ist. Diese Grundannahmen bilden den theoretischen Ankerpunkt, auf Basis dessen die Forschungsfrage behandelt werden sollen.

Das Kriterium, woran eine Anlehnung des Projekts „Englisch im Kindergarten“ in seiner praktischen Umsetzung an den Erkenntnissen der Elementarpädagogik eingeschätzt werden kann, stellt infolgedessen die Orientierung an den kindlichen Interessen und Themen im Erziehungs- und Bildungsbegriff nach infans dar.

Dabei ergibt sich eine methodische Schwierigkeit. Da Bildungsprozesse in das Subjekt hinein verlagert werden und dadurch nicht von Außen fassbar sind, ist es schwierig, anhand von Beobachtungsprotokollen eine Einschätzung vorzunehmen, inwiefern die in Englisch behandelten Themen und Inhalte in den kindlichen Interessen und Themen verankert sind. Gegenstand der Untersuchung können daher nicht die nicht fassbaren Bildungsprozesse von Kindern an sich, sondern nur erzieherisches Handeln sein. Erzieherisches Handeln, zu der nach infans die Gestaltung der Umwelt und die Gestaltung der Interaktion zählen, kann anhand von Beobachtungsprotokollen erfasst werden.

Wie kann erzieherischem Handeln im Allgemeinen eine Interessens- und Themenorientierung am Kind zugrunde liegen? Dafür benötigt die Erzieherin/der Erzieher Wissen über die aktuellen Themen und Interessen der einzelnen Kinder. Der Verein infans hat u. a. ein eigenes, wissenschaftlich fundiertes Beobachtungsverfahren entwickelt, das Pädagogen/Pädagoginnen helfen soll, die Themen und Interessen der Kinder herauszufiltern.

Somit kann im Rahmen der empirischen Forschung der Diplomarbeit über die „tatsächlichen“ Themen und Interessen der Kinder keine Aussage getätigt werden. Die Beobachtungsprotokolle der Englischeinheiten enthalten überdies keine Informationen der PädagogInnen/TrainerInnen darüber, ob bzw. inwiefern sie ihre pädagogische Arbeit an den aktuellen Themen und Interessen der Kinder orientieren, zumal das Land Niederösterreich nicht nach dem infans-Konzept arbeitet. Somit kann auch nicht erwartet werden, dass durch Befragung beispielsweise der KindergartenpädagogInnen die Themen und Interessen der Kinder in Erfahrung gebracht werden können, um diese dann mit den behandelten Themen in Englisch zu vergleichen. Der Fokus der Untersuchung kann deshalb nur auf dem erzieherischen Handeln in Form von Interaktions- und Umweltgestaltung der Trainerin gelagert sein.

Wie kann nun erzieherisches Handeln der Trainerin/des Trainers mit den Themen und Interessen der Kinder in Verbindung gebracht werden?

Dieses Problem kann gelöst werden, indem Faktoren aus dem theoretischen Teil der Diplomarbeit herausgefiltert werden, welche den Kindern potenziell ermöglichen/erleichtern, Bildungsprozesse entlang eigener Themen bzw. Interessen zu organisieren. Hierfür bilden im Speziellen die theoretischen Grundlagen zum Einfluss konstruktivistischen Denkens auf pädagogisches Handeln Anhaltspunkte. So wird eine Orientierung erzieherischen Handelns an den Themen und Interessen des Kindes demnach potenziell erleichtert bzw. ermöglicht, wenn beispielsweise die Wahlfreiheit von Inhalten, mit denen sich das Kind beschäftigt, besteht. Darüber hinaus bildet ein dialogisches Vorgehen, dessen wesentlicher Bestandteil ein gemeinsames Treffen von Entscheidungen ist, einen weiteren Anhaltspunkt. Flexibilität im pädagogischen Setting sowie die Differenzierung und Individualisierung von Lernprozessen sind weitere Folgen eines im Konstruktivismus verhafteten Verständnisses von Bildungsprozessen. Die Pädagogik sollte Möglichkeiten zur differenzierten, individuellen Beantwortung von Fragen schaffen. Lernen sollte aus eigenem Antrieb/Interesse erfolgen, da die Motivation höher ist, wenn eigene Ziele und Interessen verfolgt werden. Es gilt, das Gegenüber an der Auswahl von Lehrformen/Lehrinhalten zu beteiligen. Im Voraus können jedoch keine Ziele und Methoden von Außen gesetzt werden, da das Subjekt den Sinn über das Gelernte selbst konstruiert.

Daher ist es wichtig, Lernprozesse zu differenzieren, individualisieren und alle Systemmitglieder an Verantwortungsprozessen zu beteiligen. Der Beziehungsaspekt spielt ebenfalls eine wesentliche Rolle: Wie wird mit wem über die konkrete Vorgehensweise entschieden? Die Subjektivität von Lernprozessen verlangt somit Flexibilität.

Die Lernumgebung sollte Platz für die eigene Lerngeschwindigkeit bzw. Herangehensweise ermöglichen. Einzelinteressen und Herangehensweisen können in einer stark vorstrukturierten Lernumgebung kaum einbezogen werden. Die Mitbestimmung und Mitarbeit aller ist wesentlich. Es gilt, Räume einzurichten und Materialien zur Verfügung zu stellen, die eine flexible Zeiteinteilung der Kinder erlauben, ihre Themen konstruktiv zu bearbeiten.

Im Rahmen der Diplomarbeit soll daher die Eröffnung von „Raum“ für Kinder, ihre Bildungsprozesse entlang eigener Themen- und Interessen zu organisieren, erforscht werden.

In diesem Sinne bildet erzieherisches Handeln der TrainerIn in Form von Interaktions- und Umweltgestaltung die empirisch erforschbare Basis, anhand deren eine Einschätzung der Orientierung des Projekts „Englisch im Kindergarten“ an der Elementarpädagogik vorgenommen werden kann. Im Sinne des infans-Konzepts ist es durchaus legitim, den Fokus der Forschung nicht ausschließlich auf die Bildungsprozessen von Kindern zu setzen, sondern auf das erzieherische Handeln. Letztendlich wird nämlich der Bildungsauftrag von Kindertagesstätten dahin gehend charakterisiert, dass es gilt, *"[...] Bildungsprozesse der Kinder durch Erziehung zu beantworten und herauszufordern und durch Betreuung zu sichern [...]"* (Hervorh. im Original)" (Laewen 2007, S. 92). Die Aufgabe der Erzieherin/des Erziehers ist es, Bildungsprozesse des Kindes durch Erziehung zu beantworten. Dies kann er/sie nur innerhalb der zwei Formen von Erziehung, nämlich der Interaktions- bzw. Umgestaltung, vollziehen. Dass der Dialog der Erwachsenen und Kind auf die gleiche Ebene gestellt wird, ist dafür Basis. Daher kommt dem erzieherischen Handeln im infans-Konzept in Verbindung mit den Bildungsprozessen der Kinder eine große Bedeutung zu.

Daher kann die leitende Forschungsfrage wie folgt präzisiert werden:

Inwieweit ermöglicht die Trainerin/der Trainer durch sein/ihr erzieherischen Handelns, den Kindern/einzelnen Kindern im Rahmen der Englescheinheit ihre Bildungsprozesse entlang eigener Themen und Interessen zu organisieren?

In diesem Sinne kann eine Orientierung an den Themen bzw. Interessen des Kindes durch „offenes, kindorientiertes erzieherisches Handeln“, wie es aus dem Einfluss konstruktivistischen Denkens auf die Pädagogik ableitbar ist, potenziell ermöglicht werden. Einen solchen Referenzpunkt heranzuziehen ist vor allem spannend, da die Hypothese aufgestellt werden kann, dass die bildungspolitisch gesetzten Rahmenbedingungen des Projekts „Englisch im Kindergarten“ eine Inhalts- und Themenorientierung am Kind erschweren.

Das infans-Konzept ist in seiner ideengeschichtlichen Grundlegung im Konstruktivismus verhaftet. Die Erzieherin/der Erzieher muss sich stets fragen, welchen Ausschnitt von Welt das Kind gerade konstruiert und wie sie/er es dabei unterstützen kann.

Im Sinne eines solchen Verständnisses erscheint die Frequenz der Englischeinheiten von einer festgesetzten Stunde pro Woche pro Gruppe fragwürdig, da der Erwachsene im Vorhinein nicht planen kann, wann bzw. ob sich das Kind nun mit einer fremden Sprache im Rahmen seiner Bildungsprozesse auseinandersetzen möchte. Ferner stellt sich die Frage nach der konkreten Zielgruppe des Projekts. Sollen alle Kinder einer Gruppe erreicht werden oder nur einzelne Kinder? In den Projektvorgaben des Landes Niederösterreichs wird die Einbettung des Projekts in den Kindergartenalltag betont. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Englisch im Kindergarten in den Gruppenalltag integriert wird. Ob bzw. inwiefern dafür alle Kinder in Gruppen zusammengefasst werden, im Sinne eines Trainer strukturierten englischen Angebots oder ob die Trainerin den situativen Alltag begleitet, bleibt offen. Es bleibt auch weiterhin unklar, ob gemäß den Projektvorgaben alle Kinder einer Gruppe die Zielgruppe bilden. Wird mit dem Argument künftiger guter Chancen in Europa argumentiert, so kann man die Vermutung anstellen, dass diese „Chance“ so vielen Kindern (allen Kindern) wie möglich eröffnet werden soll. Spannend ist es deshalb auch, anhand der Beobachtungsprotokolle zu reflektieren, inwiefern die Kinder selbst über die Teilnahme von Englisch entscheiden können bzw. fremdbestimmt in Gruppen von Kindern zusammengefasst werden. Ausgehend von einem im Konstruktivismus verhafteten Menschenbild, das die subjektiven Konstruktionsleistungen betont, kann nicht von vornherein angenommen werden, dass alle Kinder zur selben Zeit mit demselben Thema beschäftigt sind bzw. an sich Englisch zum Thema wird.

Noch schwieriger gestaltet sich darüber hinaus für die extern beauftragte Trainerin/den extern beauftragten Trainer, die Themen bzw. Interessen der Kinder aufzugreifen. Diese Vermutung kann dadurch begründet werden, dass diese jeweils nur eine Stunde pro Woche dafür zur Verfügung hat und ansonsten im Regelfall nicht mit den Kindern in engem Kontakt steht.

Eine gute Kooperation zwischen TrainerIn und KindergartenpädagogIn, welche viel Zeit mit den Kindern verbringt, könnte dafür hilfreich sein. Diese Qualität der Kooperation zwischen beiden zu erfassen, würde letztendlich auch bedeuten, dass die Themenorientierung der pädagogischen Arbeit der Kindergartenpädagogik zum Gegenstand der Untersuchung werden müsste.

Erschwerend kommt hinzu, dass das Land Niederösterreich nicht den Anspruch erhebt, seine Arbeitsweise nach dem infans-Konzept auszurichten.

Daher kann die Kooperation der TrainerIn und KindergartenpädagogIn bzw. die infans orientierte Arbeit der Kindergartenpädagogin/des Kindergartenpädagogen im Rahmen der Diplomarbeit nur außen vor gelassen werden. Die Forschungsarbeit kann sich daher darauf beschränken, erzieherisches Verhalten auf die Ermöglichung einer Inhalts- und Themenorientierung hin zu erforschen. Dabei gibt es zwei mögliche Ergebnisse mit jeweils unterschiedlichen graduellen Abstufungen. Entweder erzieherisches Handeln der Trainerin/des Trainers eröffnet bzw. ermöglicht den Kindern eine Orientierung an eigenen Themen/Interessen, oder die Trainerin/der Trainer setzt ihre/seine Themen/Interessen durch, wobei das Angebot „Englisch“ dann an der Grundidee der Elementarpädagogik nach infans vorbeigehen würde.

Diese Fragenkomplexe sollen anhand des folgenden Forschungsvorhabens geklärt werden.

7. Zur Methode/Methodologie des Forschungsvorhabens

Im Folgenden sollen grundlegende methodische bzw. methodologische Ausführungen zur Erforschung der im vorigen Kapitel präzisierten Forschungsfrage dargelegt werden. Deshalb werden an dieser Stelle theoretische Aspekte der Beobachtung sowie der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring im Fokus ihrer Verwendung im Rahmen des Forschungsvorhabens dargestellt.

7.1 Die (teilnehmende) Beobachtung

Da im Rahmen der Diplomarbeit fünf Beobachtungsprotokolle von Englischseinheiten angefertigt wurden, soll nun die Beobachtung in Theorie und praktischer Umsetzung als Erhebungsinstrument angeführt werden.

7.1.1 Theoretische und organisatorische Rahmenbedingungen der praktischen Beobachtungen

Im Folgenden sollen die theoretischen und organisatorischen Rahmenbedingungen, die Auswahl der ProbandInnen, der Zugang zum Feld sowie der Ablauf der Beobachtungen geklärt werden.

Zunächst einmal stand ich als Forscherin vor der Schwierigkeit, in Kontakt mit EnglischtrainerInnen des Landes Niederösterreich zu treten. Im Rahmen meiner beruflichen Tätigkeit neben dem Studium arbeite ich selbst als Englischtrainerin. Mein Dienstgeber ist Bildungspartner des Landes Niederösterreich und derzeit in zirka 200 Kindergärten mit ungefähr 600 Gruppen beschäftigt (Vgl. http://www.biku.at/sites/default/files/file_attach/anmeldung_12_13.pdf) Daher kann der Schluss gezogen werden, dass das englischsprachige Angebot in Niederösterreich stark durch dieses Sprachinstitut und dessen Personal, welches für die Ausführung der Sprachvermittlung beauftragt ist, geprägt wird. Deshalb habe ich meinen Dienstgeber um die E-Mail Kontaktdaten aller beauftragten TrainerInnen gebeten.

Um Beobachtungsplätze zu erhalten, habe ich alle meine Arbeitskollegen/Arbeitskolleginnen aus Niederösterreich per E-Mail um eine mögliche Hospitation gebeten. Das Thema der Diplomarbeit wurde darin kurz umrissen. Daraufhin erhielt ich sieben Zusagen von Trainerinnen¹. Infolgedessen habe ich die jeweiligen Kindergartenleiterinnen um ihr Einverständnis gebeten. Da ich zwei Ablehnungen erhielt, blieben letztendlich fünf zufällig ausgewählte Trainerinnen an verschiedenen Orten in Niederösterreich übrig. Daraufhin wurden in Absprache mit der jeweiligen Kindergartenleitung die Beobachtungstermine fixiert. Vorhergesehen ist, dass jede Kindergartengruppe im Rahmen der einen zur Verfügung gestellten Stunde beobachtet wird. Dabei wird jede der fünf Trainerinnen im Rahmen ihrer pädagogischen Tätigkeit in nur einer Gruppe beobachtet.

Die Durchführung der Beobachtungen und das Schreiben des theoretischen Teils der Arbeit verliefen größtenteils parallel. Die Pädagoginnen und Trainerinnen wussten über meine Rolle als Forscherin und mein ungefähres Forschungsthema Bescheid. Eine Teilnahme am Feld war nicht vorher gesehen, jede Interaktion während der Beobachtungszeit mit den Akteurinnen wurde vermieden. Während der Beobachtungen wurde ein Beobachtungsplatz gewählt, der etwas außerhalb des Geschehens gelegen ist. Mit einem Schreibblock und Stift wurden während der Englischeinheiten Notizen gemacht, die im Anschluss in Ruhe detailliert am Computer protokolliert wurden. Aus der Situation heraus hat es sich ergeben, dass viele wörtliche Reden protokolliert wurden.

7.1.2 Theorie der (teilnehmenden) Beobachtung

In der Ethnographie stellt die Methodologie der teilnehmenden Beobachtung eine zentrale Strategie dar, um „[...] *das Handeln von Menschen, ihre Alltagspraxis und Lebenswelten* [...]“ (Lüders 2000, S. 384) zu untersuchen. Die teilnehmende Beobachtung ist Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts in Großbritannien und den USA entstanden (Vgl. ebd. S. 384f).

¹ Im Folgenden wird nur die weibliche Form (Trainerin/ Trainerinnen) genannt, da sich nur Frauen für einen Hospitationsplatz gemeldet haben.

Zu bedenken sei, dass Beobachtungsprotokolle immer "Texte von Autoren" darstellen, die mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln ihre Beobachtungen und Erinnerungen auf Papier bringen. Um die Nachvollziehbarkeit der Protokolle zu gewährleisten, werden zweckmäßige Verdichtungen getätigt und Zusammenhänge eingeordnet. Beobachtungsprotokolle stellen kein vom Beobachter unabhängiges Abbild der Wirklichkeit dar (Vgl. Lüders 2000, S. 396f).

Der Unterschied zwischen der Beobachtung als Form der Datenerhebung und der teilnehmenden Beobachtung ist, dass bei Letzterem „[...] *eine soziale Form der Integration von Fremden in eine Lokalität* [...]“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 16f) stattfindet.

Lamnek differenziert zwischen verschiedenen Formen der Beobachtung. All diese darzustellen würde den Rahmen der Arbeit sprengen. Im Folgenden werden deshalb jene Beobachtungsformen hinsichtlich ihrer Unterscheidungskriterien genannt, die für den empirischen Teil der Diplomarbeit, der Durchführung von praktischen Beobachtungen der Englischeinheiten, relevant sind.

- strukturiert/unstrukturiert

Es wird zwischen strukturierten und unstrukturierten Beobachtungen differenziert. Im Rahmen strukturierter Beobachtungen hat der Forscher/die Forscherin ein theoretisches Raster in Form eines vorher erarbeiteten detaillierten Kategoriensystems. Eine solche Vorgehensweise wird gewählt, wenn er/sie bereits vor den Beobachtungen konkrete und differenzierte Hypothesen hat. Im Rahmen der unstrukturierten Beobachtung hat der Forscher/die Forscherin im Vorhinein nur allgemeine Richtlinien, wie in etwa grobe Hauptkategorien, die den Rahmen für seine/ihre Beobachtungen darstellen. Natürlich gibt es auch graduelle Abstufungen zwischen unstrukturierter und standardisierter Beobachtung.

Das infans-Konzept dient als theoretischer Referenzpunkt der praktischen Beobachtungen. Auf Basis des nach infans dargelegten Verständnisses von Erziehungs- und Bildungsprozessen wurden zwei zentrale Forschungsfragen abgeleitet.

Die Detailfragen haben sich in Wechselwirkung mit den vorhandenen Protokollen in ihrer letztendlichen Struktur herauskristallisiert. Aufgrund dieser theoretischen Fundierung kann man die durchgeführten Beobachtungen nur mit gradueller Abstufung als standardisiert bezeichnen.

- offen/verdeckt

Im Rahmen der offenen Beobachtung tritt der Beobachter/die Beobachterin ausdrücklich in der Rolle des Forschers/der Forscherin ins Feld, das soziale Feld weiß darüber Bescheid. Bei verdeckten Beobachtungen wissen die Beteiligten nicht über die Identität des Forschers/der Forscherin Bescheid.

Im Rahmen der Diplomarbeit hat die Trainerin über meine Rolle als Forscherin Bescheid gewusst. Auch die Forschungsfrage war ihr grob bekannt. Insofern können die durchgeführten Beobachtungen als offen kategorisiert werden.

- teilnehmend/nicht teilnehmend

Bei der teilnehmenden Beobachtung nimmt der Forscher/die Forscherin aktiv am Geschehen im Feld teil, im Gegensatz zur nicht teilnehmenden Beobachtung, wo der Beobachter/die Beobachterin von "außen" in das Feld blickt. Bei Variante eins ist wichtig, dass das Feld für den Forscher/die Forscherin eine geeignete Rolle anbietet, die er/sie einnehmen kann.

Die durchgeführten Beobachtungen werden als nicht teilnehmende Beobachtungen klassifiziert, da die Person der Forscherin keine Rolle im Feld (der Englischvermittlung) übernommen hat.

- aktiv/passiv teilnehmender Beobachter

Teilnehmende und nicht teilnehmende Beobachtung stellen keine Gegensatzpaare dar, sondern ihre Abstufung ist in der Praxis graduell. Im Rahmen der Partizipation des Beobachters/der Beobachterin gibt es verschiedene Differenzierungen. So kann sich der Forscher/die Forscherin vollkommen mit dem sozialen Feld identifizieren, in dem er forscht und selbst zum Teilnehmer/zur Teilnehmerin wird.

Eine weitere Abstufung ist der Teilnehmer/die Teilnehmerin als Beobachter(in), wobei das Feld aber seine Beobachterrolle erkennt.

Eine zusätzliche Variante ist, dass der Forscher/die Forscherin TeilnehmerIn am Geschehen im Feld ist, aber die Beobachtung dominiert. Darüber hinaus besteht auch die Möglichkeit, dass der Forscher/die Forscherin rein beobachtet, ohne in Interaktion mit dem Feld zu treten.

Im Rahmen der durchgeführten Beobachtungen hat die Forscherin versucht, rein zu beobachten, ohne bewusst in Interaktion mit den FeldteilnehmerInnen zu treten. Dies ist nicht immer gelungen (Kindergartenpädagogin/Trainerin tritt aktiv in Interaktion mit Forscherin während Beobachtungen, Kinder drehen sich vom Geschehen weg und blicken zur Beobachterin...). Insgesamt hat die Rolle des passiven Beobachters überwogen, wenngleich die Forscherin die Aufmerksamkeit der TeilnehmerInnen auf sich gezogen hat und somit als graduell aktive Teilnehmerin in das Geschehen miteinbezogen wurde.

- direkt/indirekt

Mit direkter Beobachtung wird die eigentliche Methode der Beobachtung bezeichnet, in der soziales Verhalten zum Zeitpunkt, in dem es sich vollzieht, beobachtet wird.

Im Gegensatz dazu werden bei den indirekten Beobachtungen im Nachhinein Dokumente zur Beobachtung herangezogen (zeitliche und räumliche Trennung des Forschers/der Forscherin zum Untersuchungsgegenstand).

Die durchgeführten Beobachtungen zur Diplomarbeit können als direkt bezeichnet werden, da das Geschehen in der einzelnen Kindergartengruppe hautnah beobachtet wurde.

- Feld/Labor

Laborbeobachtungen vollziehen sich in einer künstlich geschaffenen Umgebung, während Feldbeobachtungen in der natürlichen Alltagssituation der beobachteten Personen stattfinden.

Die getätigten Beobachtungen im Kindergarten werden daher als Feldbeobachtungen charakterisiert. (Allgemeine Ausführungen Vgl. Lamnek 2011, S. 509- 515)

7.2 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Zur Auswertung der Beobachtungsprotokolle wurde ein Verfahren verwendet, welches an der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring angelehnt ist.

7.2.1 Definition und Begriffsklärung

Im Folgenden soll die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse näher vorgestellt werden.

Was sind die Kennzeichen der Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Methode?

Gegenstand der Inhaltsanalyse ist Kommunikation. Dazu zählt Sprache, Musik, Bilder und vieles mehr. Für die Inhaltsanalyse muss Kommunikation fixiert, d. h. protokolliert oder in irgendeiner anderen Art und Weise festgehalten sein.

Des Weiteren weist sie ein systematisches Vorgehen im Rahmen der Deutung des Materials auf. Systematisch deshalb, weil nach expliziten Regeln vorgegangen wird, um das Kriterium der intersubjektiven Nachprüfbarkeit zu erfüllen. Eine systematische Vorgehensweise beinhaltet darüber hinaus, dass das Material aus dem Blickwinkel einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung bearbeitet wird. Die Inhaltsanalyse zählt zu den schlussfolgernden Methoden, damit sollen Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation gezogen werden.

Im Rahmen der Inhaltsanalyse sind nicht nur die Kommunikationsinhalte Gegenstand der Forschung. Deshalb ist der Begriff an sich problematisch. Mayring schlägt deshalb den Begriff der „kategoriengeleiteten Textanalyse“ vor (Vgl. Mayring 2010, S. 12f.).

Es gibt folgende drei Grundtechniken der Inhaltsanalyse:

- Häufigkeitsanalysen (Frequenzanalysen): Es wird die Häufigkeit von bestimmten Elementen aus dem Material analysiert.
- Valenz- und Intensitätsanalyse: Es wird eine zwei- oder mehrstufige Einschätzskala aufgestellt, anhand derer Teile des Textes skaliert werden.
- Kontingenzanalyse: Es wird versucht, herauszufiltern, ob bestimmte Textelemente gehäuft im gleichen Zusammenhang auftreten.

(Vgl. ebd. S. 13-16)

Im Folgenden soll nun auf die Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse näher eingegangen werden. Dies sind:

- die Einbettung des Materials in den Kommunikationszusammenhang

Das Material kann nur aus seinem Kommunikationszusammenhang heraus interpretiert werden. Daher muss der Interpret/die Interpretin ausweisen, auf welchen Ausschnitt des Kommunikationsprozesses er/sie sich dabei bezieht.

- ein systematisches, regelgeleitetes Vorgehen

Es gibt ein konkretes Ablaufmodell für die Analyse, das vorher festgelegt ist. Jede Vorgehensweise im Rahmen der Auswertung kann auf eine Regel rückgeführt werden. Die Auswertung vollzieht sich im Rahmen eines systematischen Vorgehens, deren Vorgehensweise so genau beschrieben ist, dass ein weiterer Auswerter/eine weitere Auswerterin ähnlich vorgehen würde.

- Kategorien im Zentrum der Analyse

Die Qualitative Inhaltsanalyse arbeitet mit einem Kategoriensystem, dass die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Vorgehens erleichtern soll. Wie die Kategorien konstruiert und begründet werden, muss offen gelegt bzw. gut argumentiert werden. Die Arbeit mit Kategoriensystem hat den Vorteil, dass sie eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse (Reliabilität der Analyse) erleichtert.

- der Gegenstandsbezug statt der Technik

Die Qualitative Inhaltsanalyse stellt keine feststehende Technik dar, die blind auf jeden beliebigen Gegenstand übertragen werden kann. Vielmehr ist die Methode am konkreten Gegenstand orientiert.

- die Überprüfung der spezifischen Instrumente durch Pilotstudien

Die vorgestellten Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse wurden in Pilotstudien getestet, um intersubjektive Nachprüfbarkeit „trotz“ der Orientierung der Methode am Gegenstand zu gewährleisten.

- die Theoriegeleitetheit der Analyse

Theoretische Argumente dienen als Basis der Analyseschritte im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse. Der Forschungsstand zum Gegenstand/Gegenstandsbereich wird systematisch in das Verfahren einbezogen.

- der Einbezug quantitativer Analyseschritte

Qualitative und quantitative Verfahrensweisen werden nicht ausschließlich wechselseitig betrachtet, vielmehr wird ein integratives Methodenverständnis betont. Im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse kommen vor allem dann quantitative Analyseschritte hinzu, wenn Ergebnisse verallgemeinert werden sollen. Daneben finden vermehrt auch Computerprogramme neben komplexen statistischen Auswertungstechniken zur Ergänzung ihren Einsatz.

- Gütekriterien zur Einschätzung der Ergebnisse

Gütekriterien, wie sie Objektivität, Reliabilität und Validität darstellen, sind elementare Parameter für die Einschätzung der Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse. „Intercoderreliabilität“ bezeichnet das Auswerten von demselben Material durch verschiedene, voneinander unabhängige Inhaltsanalytiker, ihre Ergebnisse werden dann untereinander verglichen. Dabei führen „unstimmige“ Ergebnisse oft zu einer Veränderung des Analyseinstruments.

(Vgl. Mayring 2010, S. 48-52)

7.2.2 Ablaufmodell der Inhaltsanalyse

Mayring hat ein allgemeines Ablaufmodell der Inhaltsanalyse aufgestellt. Dieses expliziert die einzelnen Interpretationsschritte der Analyse vorab. Dieses allgemeine Modell wird je nach Fall an das vorliegende Material und die Fragestellung, die an es herangetragen wird, modifiziert (Vgl. Mayring 2010, S. 59.).

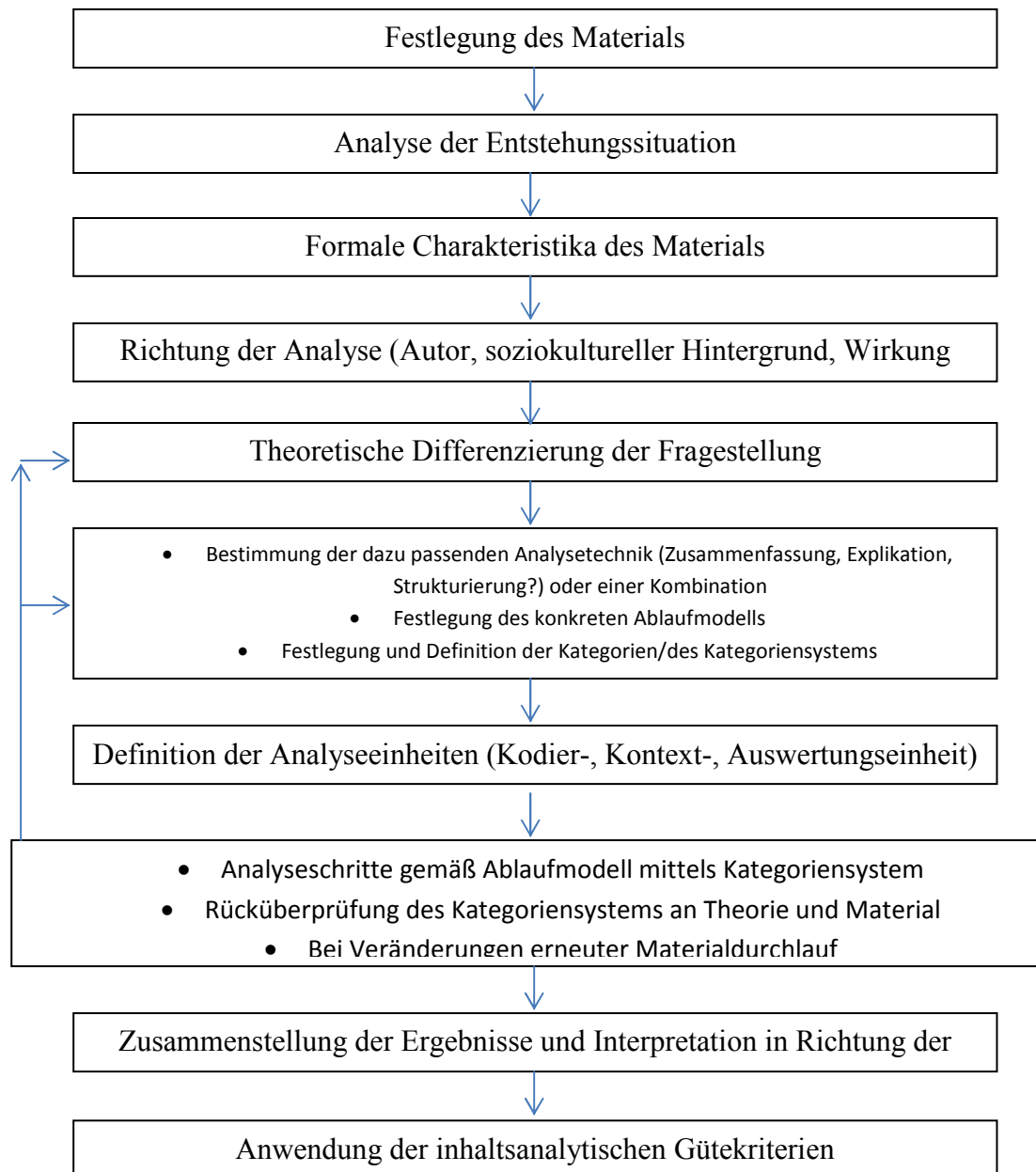


Abbildung 2: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell

Die Fragestellung der Analyse nimmt im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse zentralen Stellenwert ein. Um zu wissen, was man überhaupt aus dem vorhandenen Material interpretieren möchte, ist eine Fragestellung essenziell. Diese bestimmt die Richtung der Analyse und wird an das Material herangetragen.

Theorien beinhalten die bisherigen Erfahrungen anderer über den Gegenstand. An den bisher vorhandenen Theoriekomplexen über den Gegenstand wird mit der Analyse angeknüpft mit dem Ziel, einen Erkenntnisfortschritt zu erhalten.

Der Inhaltsanalyse muss eine genaue Fragestellung zugrunde liegen, die meist in Unterfragestellungen differenziert ist (Vgl. Mayring 2010, S. 52-58).

Ferner müssen die Analyseeinheiten festgelegt werden. Dabei wird

- die Kodieinheit, der minimale Textteil, aus dem eine Kategorie besteht,
- die Kontexteinheit, der größte Textbestandteil für eine Kategorie sowie
- die Auswertungseinheit, welche die Textteile - die nacheinander ausgewertet werden - beinhaltet, dargestellt.

Ziel dieser Arbeitsschritte ist es, ein Kategoriensystem zu entwickeln, dass aus dem Wechselverhältnis von Theorie (Fragestellung) und dem vorliegenden Material erzeugt wird (Vgl. ebd. S. 59.).

Mayring unterscheidet drei Grundformen des Interpretierens:

- Zusammenfassung: Das Material wird auf wesentliche Inhalte reduziert, indem die Kodieinheiten (Textteile) paraphrasiert werden. Nicht Inhaltstragendes wird weggelassen.
- Explikation: Zum tieferen Verständnis von unklaren Textstellen wird zusätzliches Material herangezogen,
- Strukturierung: Es sollen bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert werden.

(Vgl. ebd. S. 64f, S. 68)

Es gibt verschiedene Formen der Strukturierung, nämlich die formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung (Vgl. ebd. S. 68).

Im Folgenden wird eine kurze Übersicht zur Bestimmung der Analysetechnik gereiht.

Bestimmung der Analysetechnik		
Zusammenfassung	(1)	Zusammenfassung
	(2)	Induktive Kategorienbildung
Explikation	(3)	enge Kontextanalyse
	(4)	weite Kontextanalyse
Strukturierung		
(deduktive Kategorienanwendung)	(5)	formale Strukturierung
	(6)	Inhaltliche Strukturierung
	(7)	Typisierende Strukturierung Skalierende Strukturierung

7.2.3 (Skalierende) Strukturierung

Da sich die Auswertung der Beobachtungsprotokolle im Rahmen der Diplomarbeit an die Technik der Strukturierung anlehnt, wird diese dritte qualitative Technik im Folgenden kurz umrissen.

Die Strukturierung wird dann verwendet, wenn eine bestimmte Struktur aus dem Material gefiltert werden soll. (Vgl. Mayring 2010, S. 92). *„Diese Struktur wird in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen, [...] alle Testbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert.“* (ebd. S. 92)

Folgendes ist dabei zu beachten:

- Die Strukturierungsdimension stellt eine Ableitung aus der Fragestellung dar.
- Darüber hinaus wird die Strukturierungsdimension in weitere, einzelne Ausprägungen ausdifferenziert. Ein Kategoriensystem setzt sich aus Dimensionen und Ausprägungen zusammen (Vgl. ebd. S. 92).

Um festzustellen, ob ein Teil des Materials in eine Kategorie fällt, werden folgende drei Schritte empfohlen:

1. „Definition der Kategorien

Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.

2. Ankerbeispiele

Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen.

3. Kodierregeln

Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.“

(ebd. S. 92)

Innerhalb der strukturierenden Inhaltsanalyse unterscheidet Mayring weiters zwischen einer formalen, inhaltlichen, typisierenden und skalierenden Strukturierung. Letztere schätzt das Material in Bezug auf Ausprägungen in Form von Skalenpunkten ein. (Vgl. ebd. S. 93f).

Im Folgenden wird die skalierende Strukturierung prägnant angeführt, da die Auswertung der Beobachtungsprotokolle sich auf diese Technik stützt.

Was ist nun das Ziel einer skalierenden Strukturierung innerhalb eines qualitativen inhaltsanalytischen Vorgehens? Laut Mayring dient sie zur Einschätzung von Materialteilen auf einer Skala. Diese Skala ist in der Regel auf Ordinalniveau organisiert (Vgl. Mayring 2010, S. 101).

Im 2. Schritt der Analyse gilt es, Einschätzungsdimensionen (Strukturierungsdimensionen) aufzustellen. Diese werden aus der Hauptfragestellung abgeleitet und stellen bei einer skalierenden Strukturierung Variablen mit Ausprägungen in mindestens ordinalskaliert Form (z.B. viel - mittel - wenig) dar. Die Bearbeitung der Fundstelle besteht darin, dass das Material auf diesen Skalen eingeschätzt wird. Bei der Ergebnisaufbereitung (achter Schritt) werden diese Einschätzungen zusammengefasst und schließlich nach Häufigkeiten, Kontingenz oder Konfiguration quantitativ analysiert.

Natürlich gilt es zu überprüfen, ob der Text überhaupt Material zu den aufgestellten Ausprägungen liefern kann. Restkategorien wie teils/teils oder halb/halb dürfen nicht vergessen werden. Auch im Rahmen der skalierenden Strukturierung gilt es, Ausprägung, Definition, Ankerbeispiele und Kodierregeln im Kodierleitfaden zusammenzufassen. Der Kodierleitfaden wird im Laufe der eigentlichen Einschätzung erweitert.

Dabei werden eindeutige Zuordnungen als Ankerbeispiele angeführt und zusätzliche Kodierregeln zur Abgrenzung formuliert. Als Ergebnis der einzelnen Analyseschritte erhält man eine Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen, es können Kontingenzen oder Konfigurationen von Einschätzungen untersucht werden (Vgl. Mayring 2010, S. 103).

Anhand der folgenden Grafik wird das Vorgehen einer qualitativen Inhaltsanalyse mit skalierender Strukturierung noch einmal verdeutlicht:

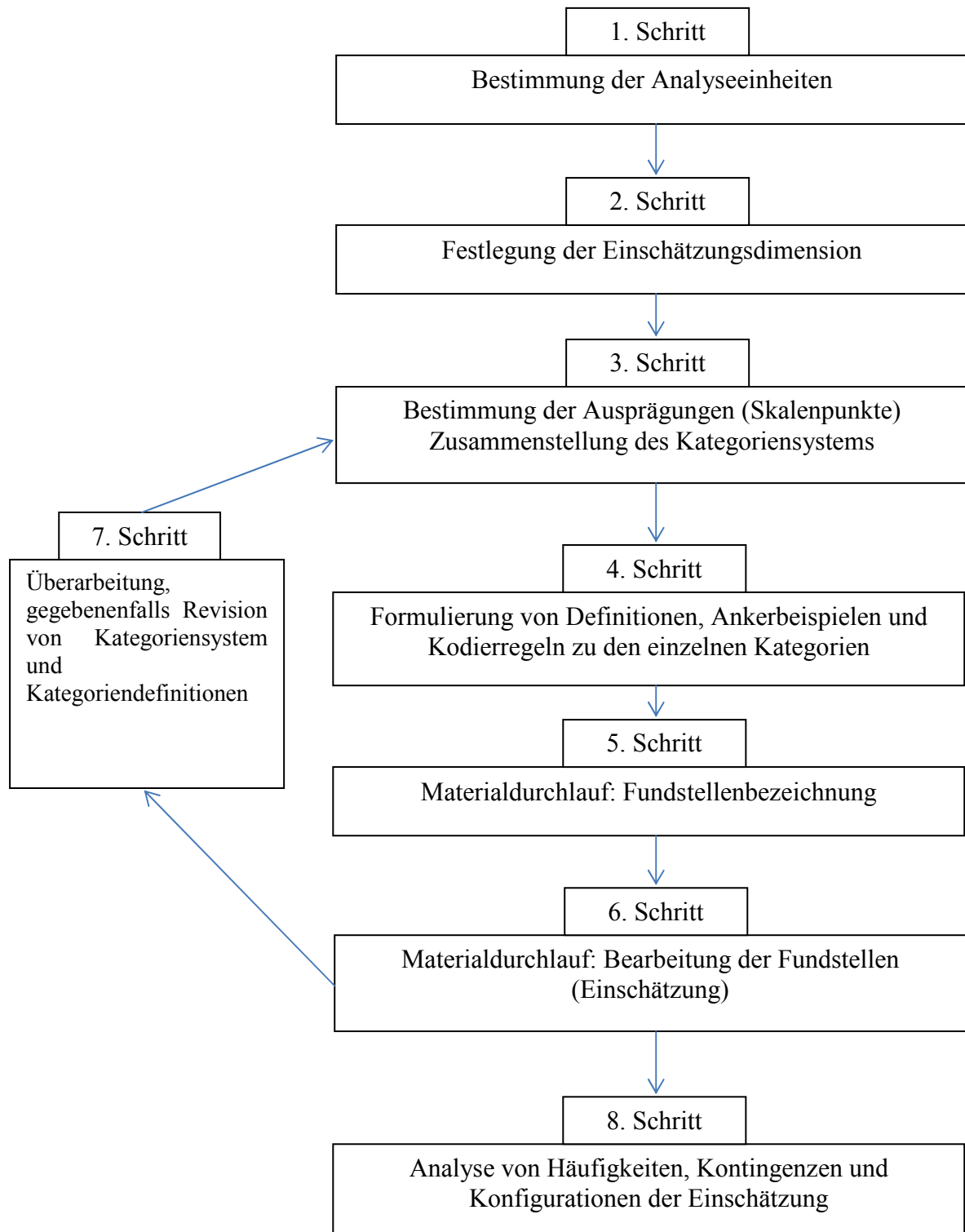


Abbildung 3: Ablaufmodell skalierender Strukturierung

Die folgende Auswertung der Beobachtungsprotokolle der Diplomarbeit lehnt sich daher an die von Mayring aufgestellten Interpretationsregeln an.

S1: Festlegung der Einschätzungsdimension

- S1.1 Leite die Einschätzungsdimensionen aus der Hauptfragestellung ab!
- S1.2 Formuliere die Einschätzungsdimensionen als Variablen, die verschiedene skalierbare Ausprägungen annehmen können!
- S1.3 Begründe, dass der Text dazu Material liefern kann!

S2: Bestimmung der Ausprägungen

- S1.1 Formuliere die Ausprägungen als Skalenpunkte pro Variable, die in mindestens ordinaler Beziehung untereinander stehen!
- S1.2 Wähle dabei einen Differenziertheitsgrad, der sowohl der Fragestellung als auch dem Material angemessen ist!
- S1.3 Beachte vor allem die Definitionen von Restkategorien (halb/halb; teils/teils; ambivalent; unklar...)!

S3: Formulierung von Definitionen

- S1.1 Formuliere zu den Ausprägungen Definitionen, die den Inhalt der jeweiligen Ausprägungen genau bezeichnen!
- S1.2 Formuliere zu den Ausprägungen Ankerbeispiele, die als typische Materialstellen für die Kodierung der jeweiligen Ausprägung gelten können!
- S1.3 Formuliere Regeln, wie bei Grenzfällen zwischen den einzelnen Ausprägungen zu kodieren ist!
- S1.4 Stelle daraus einen Kodierleitfaden zusammen!

S4: Fundstellenbezeichnung

- S1.1 Bezeichne alle Textstellen, die Material zur Einschätzung auf den Dimensionen liefern, durch Unterstreichungen oder Randnotizen!
- S1.2 Beachte dabei, was als Auswertungseinheit bestimmt wurde!

S5: Bearbeitung der Fundstellen

- S1.1 Vollziehe die Einschätzungen pro Auswertungseinheit aufgrund des Fundstellenmaterials anhand des Kodierleitfadens!
- S1.2 Bei besonders eindeutigen Kodierungen übernimm die Fundstelle als Ankerbeispiel in den Kodierleitfaden!
- S1.3 Bei besonders uneindeutigen Kodierungen triff eine eindeutige Entscheidung und formuliere eine Kodierregel für ähnliche Fälle. Übernimm diese Kodierregel in den Kodierleitfaden!

S6: Überarbeitung des Kategoriensystems

- S1.1 Sobald sich Anhaltspunkte ergeben, dass die Ausprägung falsch gewählt oder falsch definiert worden sind, revidiere sie!
- S1.2 Durchlaufe in diesem Falle die Schritte 3 bis 6 aufs Neue!

Abbildung 4: Interpretationsregeln

7.2.4 Legitimation der Auswertungsmethode der Beobachtungsprotokolle

Um erzieherisches Handeln der Trainerin zu erfassen, wurden Englischeinheiten beobachtet und anschließend detailliert protokolliert. Somit liegen Texte vor, die den Gegenstand der qualitativen Forschung bilden.

Die Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Methode hat als Gegenstand fixierte Kommunikation, Protokolle sind ein Beispiel dafür. Dieser Gegenstand soll anhand einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung bearbeitet werden (Vgl. Mayring 2010, S. 12f).

Die Fragestellung, welche im Rahmen der Diplomarbeit an die Beobachtungsprotokolle herangetragen wird, basiert in seiner theoretischen Fundierung im Bildungs- und Erziehungsbegriff nach infans. Das heißt, es ist ein theoretischer Rahmen vorhanden, aus dessen Blickwinkel das Material untersucht wird.

Für die inhaltsanalytische Untersuchung wurde eine skalierende Strukturierung gewählt. Um diese Auswahl zu begründen, wird noch einmal die Hauptfragestellung in Erinnerung gerufen, die wie folgt lautet: **„Inwieweit ermöglicht die Trainerin/der Trainer durch ihr/sein erzieherischen Handelns, den Kindern/einzelnen Kindern im Rahmen der Englischeinheit ihre Bildungsprozesse entlang eigener Themen und Interessen zu organisieren?“**. Da eine skalierende Strukturierung das Ziel hat, Material auf einer Skala auf Ordinalniveau einzuschätzen (Vgl. ebd. S. 101, 103) und im Rahmen der Hauptfrage der Diplomarbeit eine Einschätzung erzieherischen Handelns in drei -aus der Hauptfragestellung abgeleiteten - Ausprägungen verlangt wird, bietet sich diese Vorgehensweise an.

8. Auswertung der Beobachtungsprotokolle

Im Folgenden werden die einzelnen Auswertungsschritte der Beobachtungsprotokolle der Diplomarbeit dargestellt. Dabei soll die Vorgehensweise der Qualitativen Inhaltsanalyse mit skalierender Strukturierung anhand der oben dargestellten, einzelnen Arbeitsschritte erläutert werden.

8.1 Darlegung der einzelnen Arbeitsschritte

Im Mittelpunkt der Analyse steht das erzieherische Verhalten der Trainerin. Im infans-Konzept werden „Bildungsprozesse als Selbstbildung“ verstanden und es ist nicht möglich, diese mittels des Verfahrens der Beobachtung greifbar zu machen. Vielmehr sind sie in das Subjekt hineinverlagert. Wenn Bildungsprozesse an sich nicht beobachtbar sind, so kann jedoch das erzieherische Handeln der Trainerin protokolliert werden. Nach infans kann erzieherisches Handeln mit den Bildungsprozessen der Kinder in Form von Gestaltung der Interaktion bzw. Gestaltung der Umwelt in Verbindung gebracht werden.

Im Folgenden wird das inhaltsanalytische Vorgehen zur Auswertung der Diplomarbeit - angelehnt an die 8 Schritte nach Mayring - dargestellt.

1. Schritt: Bestimmung der Analyseeinheiten:

Nach infans sind Bildungsprozesse im Subjekt verankert und als Selbstbildung zu begreifen. Bildungsprozesse sind somit nicht von Außen fassbar. Die Analyseeinheit kann somit nur das erzieherische Einwirken der Englischtrainerin darstellen. Erzieherisches Einwirken durch Interaktions- und Umweltgestaltung, fixiert in den Beobachtungsprotokollen, soll dahin gehend eingeschätzt werden, inwieweit eine Orientierung an kindlichen Themen/Interessen potenziell ermöglicht wird („offene Vorgangsweise der Trainerin“). Daher bildet die Auswertungseinheit das erzieherische Handeln der Trainerin. Dies manifestiert sich in Umwelt- und Interaktionsgestaltung im Rahmen der Englischeinheit zum Zweck der Englischvermittlung.

Die Kodiereinheit definiert den kleinsten Bestandteil eines Textes, der unter die Kategorie fallen kann.

Dazu gehören all jene Textbestandteile, die auf erzieherisches Handeln der Trainerin schließen, welches mehr oder weniger an den Interessen der Trainerin orientiert ist und somit in gradueller Abstufung den Kindern ermöglichen bzw. sie daran hindern könnte, sich mit eigenen Interessen und Themen zu beschäftigen.

2. Schritt: Festlegung der Einschätzungsdimension(en)

„Offenheit/Restriktivität erzieherischen Handelns der Englischtrainerin“: Erzieherisches Handeln, das dem Kind prinzipiell ermöglicht, Bildungsprozesse entlang eigener Themen/Inhalte zu orientieren, wird als offen charakterisiert. Erzieherisches Handeln, welches primär durch die Trainerin festgelegte Ziele und Inhalte verfolgt und die Antwort des Kindes auf ein Thema/auf einen Inhalt außer Acht lässt, wird als restriktiv bezeichnet.

Dabei wird eine „potenzielle“ Themen- und Inhaltsorientierung vom Kinde aus unter Zuhilfenahme des Einflusses der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus auf die Pädagogik festgelegt, welche in Kapitel fünf bereits näher erläutert wurde.

Folgende Aspekte charakterisieren erzieherisches Handeln, das als offen charakterisiert werden kann:

- Wahlfreiheit von Inhalten
- Dialogisches Vorgehen

Dazu zählt vor allem das gemeinsame Treffen von Entscheidungen. Das heißt, dass alle Systemmitglieder, auch die Kinder, in Entscheidungsvorgänge einbezogen werden.

- Flexibilität des pädagogischen Settings: Es gilt, Räume einrichten/Materialien bereit zu stellen, die den Kindern eine flexible Zeiteinteilung erlauben, ihre Themen konstruktiv zu bearbeiten.
- Differenzierung und Individualisierung von Lernprozessen: Pädagogik sollte Möglichkeiten zur differenzierten und individualisierten Beantwortung von Fragen schaffen und Lernen aus eigenem Antrieb erfolgen. Platz für eigene Lerngeschwindigkeiten zu eröffnen, gestaltet sich in einer vorstrukturierten Lernumgebung schwieriger, da u. a. die Mitarbeit/Mitbestimmung aller gefordert ist (Vgl. Lindemann 2006, S. 207, S. 238ff).

3. Schritt: Bestimmung der Ausprägungen/Zusammenstellung des Kategoriensystems

In diesem Sinne wurden folgende Skalierungen für erzieherisches Handeln aufgestellt, welche drei Ausprägungen (Kat 1-3) aufweisen und eine Restkategorie (Kat 4) beinhalten.

- Kat 1 Kindorientiert
- Kat 2 Trainer- und kindorientiert
- Kat 3 Trainerorientiert
- Kat 4 Extern orientiert

Im Verhältnis von Kategorie eins zu Kategorie drei verlagert sich erzieherisches Handeln der Trainerin, das durch Offenheit geprägt ist, in erzieherisches Handeln, dessen Charakteristikum eine mögliche Restriktivität der kindlichen Themen- und Interessensorientierung zur Folge haben könnte. Kategorie vier stellt eine Randkategorie dar, die externe Einflüsse im Rahmen der Englischeinheit fasst. Hier entscheiden externe Personen, das heißt, nicht die Trainerin oder die Kinder, über die Gestaltung der Umwelt bzw. Interaktion im Rahmen der Englischeinheit.

4. Schritt: Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien

Zu jeder Hauptfrage wurde ein Kodierleitfaden erstellt.

Kodierleitfaden Hauptfrage A

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Kindorientiertes erzieherisches Handeln in Form der Gestaltung der Umwelt	Erzieherisches Handeln, dass der Ausprägung „kindorientiert“ zugeordnet werden kann, ermöglicht den Kindern innerhalb der Gestaltung der Umwelt hohe Entscheidungsfreiheit. Das heißt, dass die Kinder großteils frei über die Situation und deren Fortlauf entscheiden können und ihnen somit von Seiten der Trainerin große Freiheit eingeräumt wird, mit welchen Materialien, in welcher Sozialform und an welchem Ort sie ihre Interessen und Themen nachverfolgen wollen. Dazu zählt auch die Entscheidungsfreiheit, ob in Kontakt mit der Trainerin getreten wird bzw. mit welchen Spielmaterialien eine Interaktion begleitet ist. Weiters wird es den Kindern ermöglicht, diese Materialien individuell zu handhaben.	Protokoll 2: 2/25: „Ein kleines Mädchen geht aus der Bauecke und sagt leise vor sich hin: "Mama, Mama, Mama." Protokoll 2 2/27-2/28: „Nun geht ein Junge in die Bauecke, es sind wieder vier Kinder dort, und sieht sich um.“	Die Umweltgestaltung der Trainerin ermöglicht bzw. eröffnet den Kindern, frei/selbstbestimmt Bildungsprozesse entlang potenzieller eigener Themen/Interessen zu organisieren. Das heißt, dass Sozialform, Örtlichkeit und Materialien frei von den Kindern wählbar sind bzw. daraus resultierend auch keine von einer äußeren Instanz auferlegte Verpflichtung besteht, an Englisch teilzuhaben und/oder sich mit den Materialien der Englischtrainerin zu beschäftigen. Auch das Interesse des Kindes kann Ausgangspunkt zur Materialbeschaffung der Trainerin sein. Weiters kommt die Trainerin in die Alltagsumgebung (der Gruppenraum) des Kindes und es besteht keine Teilnahmepflicht. In diesem Sinne werden die Kinder nicht vor die Wahl gestellt, an trainerstrukturierten englischen Inhalten teilzunehmen oder sich dagegen zu entscheiden. Vielmehr entwickeln sich Aktivitäten und Spiele in Interaktion von Kindern und Trainerin gemeinsam. Die Kinder können selbst Materialien einbringen, es herrscht nur eine geringe Strukturiertheit an mitgebrachten Materialien der Trainerin, die in ihrer Verwendungsmöglichkeit durch das Kind vielfältig sind. In diesem Sinne kann von keiner strikten Trennung „englischer Materialien“ und „nicht englischer Materialien“ ausgegangen werden.

Trainer- und kindorientiertes erzieherisches Handeln in Form der Gestaltung der Umwelt	Erzieherisches Handeln der Ausprägung „Trainer- und kindorientiert“ ermöglicht den Kindern durch die Gestaltung der Umwelt durch die Trainerin Wahlfreiheit. Das heißt, dass die Kinder innerhalb eines gesetzten Rahmens eine Auswahl treffen können und so aktiv von der Trainerin in Entscheidungssituationen über den Fortlauf der Situation einbezogen werden. Diese Auswahl bezieht sich auf die verwendeten Materialien, die Sozialform sowie die Lokalität.	Protokoll 5, 4/23-4/31 „Dann meint sie: "Give me 1,2,3,4,5 - High Five!" und zeigt dabei nacheinander ihre fünf Finger. Dann nimmt sie Mollys Hand in ihre und die Kinder können in Mollys Hand abklatschen. Sie geht dabei mit Molly im Kreis herum. Auch die Pädagogin und Kindergartenassistentin klatschen ab. Nun fragt sie zuerst auf Englisch, dann auf Deutsch, wer gerne mitkommen möchte, sich die zwei Bücher anzusehen. Zur Pädagogin entgegnet sie, dass sie ca. drei bis vier Kinder dabei haben möchte ("small groups"). Ein Kind beginnt, aufzuzeigen und die Trainerin fordert es auf, mitzukommen. Dann fragt sie auf Englisch, ob noch jemand mag. Insgesamt finden sich dann vier Kinder. Es ist nun 8:37. Es wird in einen kleinen Nebenraum (Bauecke/ Lesecke) gewandert.“	Die Umweltgestaltung durch die Trainerin erlaubt den Kindern, zwischen den Vorschlägen der Trainerin zu wählen. Diese Wahl bezieht sich auf die mitgebrachten Materialien (Beispiel: Auswählen von Büchern zum Ansehen), die Sozialform (Beispiel: Teilnahme am Spielvorschlag der Trainerin) sowie auf die Lokalität (freiwillige Teilnahme an einem trainerintendierten Ortswechsel). Die Kinder können ebenfalls Materialvorschläge liefern, die die Trainerin dann in ihre vorstrukturierte Umwelt (z. B. vorhandenes Lied...) miteinbezieht. So wird mit der Gestaltung der Umwelt dem Kind eine Wahlmöglichkeit eröffnet, inwieweit sich das Kind mit den strukturierten Angeboten der Trainerin im Rahmen seiner Bildungsprozesse auseinandersetzen möchte.
--	--	--	---

Trainerorientiertes erzieherisches Handeln in Form der Gestaltung der Umwelt	Erzieherisches Handeln, welches der Ausprägung „Trainerorientiert“ zugeordnet wird, ermöglicht den Kindern kaum bzw. keine Wahlfreiheit und Entscheidungsfreiheit im Rahmen der Gestaltung der Umwelt. Das heißt, dass die Kinder kaum frei wählen/selbst über den Fortlauf der Situation entscheiden können. Die Trainerin strukturiert die Umwelt, in der sich das Kind bewegt stark vor und lässt ihm dadurch wenig/keinen Handlungsspielraum bzw. Handlungsalternativen. Das heißt, dass Sozialform und Örtlichkeit von der Trainerin vorgeschrieben sind. Materialien werden von der Trainerin eingeführt/mitgebracht und sind stark von den Ideen und Interessen ihrerseits geprägt. Die Interessen der Kinder finden innerhalb dieser Struktur schwer Platz, ein Experimentieren, eigenes Hantieren mit dem Material der Trainerin ist nicht vorgesehen.	Protokoll 1: 3/1-3/3 „Ein Kind neben Monika dreht sich zur Handpuppe, die nach dem „Good Morning Lied“ neben ihr abgelegt wurde. Es beginnt, das Stofftier zu berühren. Die Englischtrainerin stellt fest:“ Der Dagobert schaut nur zu.““ Protokoll 4, 7/26-7/30 „Die Trainerin verlässt mit dem Kind an der Hand die Gruppe und sagt zu mir, sie schaue, ob noch Kinder mitwollen. Dabei nimmt sie eine kleine Box mit, ein kleines Bild einer Spinne hält sie in der Hand. Sie geht in den Turnsaal und die anderen Gruppenräume und fragt: "Who wants to come with me?". Als sie wieder kommt, sitzen nun ungefähr zehn Kinder im Kreis. Wiederum wird der „Good morning song“ gesungen.“	Es werden Beispiele/„Formen“ von erzieherischem Handeln gebracht, die auf einer stark von der Trainerin vorstrukturierten Umwelt basieren. Innerhalb dieser Umwelt wird dem Kind kaum bzw. nicht Wahlfreiheit/ Entscheidungsfreiheit eröffnet. Das Kind hat nur geringen/keinen Einfluss auf die Sozialform, Lokalität und verwendete Materialien. Das heißt auch, dass die Kinder an sich nicht frei entscheiden können, ob sie an Englisch teilnehmen wollen. Auf die in Englisch verwendeten Materialien haben sie kaum/keinen Einfluss. Die Trainerin befindet sich in Spielleiterrolle und die Kinder erhalten die Rolle „passiver“ Konsumenten der vorstrukturierten Umwelt.
Extern orientiertes erzieherisches Handeln in Form der Gestaltung der Umwelt	Im Rahmen der Ausprägung „Extern orientiert“ entscheiden Personen über die Gestaltung der Umwelt, die nicht zur Vermittlung von Englisch beauftragt sind. Beauftragt ist im Sinne des Heranziehens einer externen Person für die Englischvermittlung die Trainerin als Dienstnehmerin. Zu diesen Personen zählt vor allem die gruppenführende Kindergartenpädagogin. Das heißt konkret, dass englisch-externe Personen über Sozialform, Lokalität und/oder Materialien, die im Rahmen der Englischvermittlung Gebrauch finden, (mit)entscheiden bzw. diesbezüglich leitende Funktion besitzen.	Protokoll 1: 2/1-2/4 „Sieben Kinder werden dort vom Kindergartenpersonal altersgemäß gruppenübergreifend der Trainerin zugeteilt, indem die jeweiligen Kinder beim Namen aufgefordert werden, in Englisch zu gehen.“	Der Fortlauf der Situation/ des Geschehens wird im Rahmen der Gestaltung der Umwelt für Kind(er) und Trainerin durch externe Personen, wie beispielsweise die Kindergartenpädagogin festgelegt/ eingeschränkt. Konkret fallen alle Analyseeinheiten unter diese Ausprägung, in der eine Englisch externe Person wie etwa die Kindergartenpädagogin auf Sozialform, Lokalität und verwendete Materialien innerhalb des englischsprachigen Angebots der Trainerin Einfluss nimmt.

Kodierleitfaden Hauptfrage B

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Kindorientiertes erzieherisches Handeln in Form der Gestaltung der Interaktion	Erzieherisches Handeln, dass der Ausprägung „kindorientiert“ zugeordnet werden kann, ermöglicht den Kindern innerhalb der Gestaltung der Interaktion hohe Entscheidungsfreiheit. Das heißt, dass die Kinder großteils frei über die Situation und deren Fortlauf entscheiden können und ihnen somit von Seiten der Trainerin große Freiheit eingeräumt wird, welche Themen und Inhalte sie verfolgen wollen. Daraus folgt, dass keine Verpflichtung für das einzelne Kind besteht, in Interaktion mit der englisch sprechenden Trainerin zu treten, wenn es momentan nicht daran interessiert ist. Die Beziehung zwischen Trainerin und Kind basiert auf einem Dialog, beide sind gleichwertig in Entscheidungsprozesse involviert. Themen und Inhalte, die Kind(er) und Trainerin gemeinsam in verschiedensten Aktivitäten und Spielen erarbeiten, lassen den Kindern ausreichend Raum, diese in eigene Variationen erneut abzuwandeln, sodass darin neue Themen und Interessen zum Ausdruck gebracht werden können, die nicht der ursprünglichen erzieherischen Intention entsprechen. Daher hat die Trainerin in diesem Sinne kaum vorgefasste Themen und Inhalte, sie reagiert flexibel nach den Bedürfnissen des einzelnen Kindes.	Protokoll 2: 2/15-2/18 „Nun sagt ein Kind, dass die anderen einmal durch das Loch, das es im Turm eingebaut hat, durchsehen sollen. Bettina wiederholt die Aussage des Kindes auf Englisch. Ein paar Kinder sehen abwechselnd durch das eingebaute Loch. Auch die Englischtrainerin blickt hindurch.“	Darunter fallen alle Analyseeinheiten, in denen die Trainerin ihr pädagogisches Handeln mittels Interaktionsgestaltung an den Themen und Interessen der Kinder orientiert. Die Trainerin ist offen für Interessen und Themen der Kinder, die diese im Rahmen der Interaktion mit der Trainerin selbst einbringen. Es werden kaum vorgefasste Themen an die Kinder herangetragen, die Trainerin reagiert flexibel der kindlichen Situationsgebung entsprechend. Die Trainerin tritt in einen Dialog mit den Kindern.

Trainer- und kindorientiertes erzieherisches Handeln in Form der Gestaltung der Interaktion	Erzieherisches Handeln, das der Ausprägung „Trainer- und kindorientiert“ zugeordnet wird, ermöglicht den Kindern innerhalb der Gestaltung der Interaktion durch die Trainerin Wahlfreiheit. Das heißt, dass die Kinder innerhalb eines bestimmten, gesetzten Rahmens wählen und somit in Entscheidungen über den Fortlauf der Situation integriert werden. Die Kinder werden aktiv von der Trainerin in Entscheidungssituationen einbezogen.	Protokoll 3, 2/7-2/8 „Es ist nun 8:43. Die Trainerin setzt sich auf einen Sessel und stellt die Schachtel bei den Füßen ab. Ein Kind kommt zu ihr und sie fragt „Would you like to play Bingo?““ Protokoll 4, 3/30-3/34 „Das Mädchen, das neben der Trainerin sitzt, hat einen Stoffhund bei sich, den sie im Arm hält. Sie macht die Trainerin auf den Hund aufmerksam, indem sie Iris antippt. Die Trainerin sagt dann zum Stoffhund: „Hello, do you want to be my friend?“. Das Mädchen nickt mit dem Kopf. Iris erklärt ihr hierfür die deutsche Übersetzung. Nun befinden sich viele Stofftiere in der Kreismitte.“	Die Trainerin trägt ihre Themen und Interessen an die Kinder heran. Innerhalb dieser Strukturierung können die Kinder eigenen Vorschläge einbringen bzw. weitere Anregungen zum Thema der Trainerin liefern, die die Trainerin dann innerhalb ihres Themas aufgreift (Beispiel: Liedvorschlag innerhalb eines Liedes, das von der Trainerin ausgewählt wurde, Übersetzen von kindlichen Aussagen ins Englische,...). Zusammenfassend fallen alle Analyseeinheiten in diese Kategorie, in denen erzieherisches Handeln im Sinne der Themenzumutung den Kindern Wahlmöglichkeiten erlaubt, sowie Raum lässt, kontrollierte (Variations-) Vorschläge zum Thema/Inhalt einzubringen. Die Kinder werden innerhalb eines von der Trainerin gesetzten Rahmens in Entscheidungssituationen integriert. Solche Entscheidungssituationen sind innerhalb von Erziehung in Form der Gestaltung der Interaktion beispielsweise, dass die Kinder Vorschläge/Anregungen zum Thema einbringen können, eigene Interessen äußern und diese dann innerhalb der Aktivität der Trainerin einbezogen werden.
---	--	--	---

Trainerorientiertes erzieherisches Handeln in Form der Gestaltung der Interaktion	Erzieherisches Handeln, das der Ausprägung „Trainerorientiert“ zugeordnet wird, lässt den Kindern nur geringe bzw. keine Wahlfreiheit und Entscheidungsfreiheit. Das heißt, dass die Kinder kaum frei wählen/selbst über den Fortlauf der Situation entscheiden können. Die Trainerin strukturiert die Interaktion zwischen ihr und den Kindern stark vor und lässt ihnen dadurch wenig bzw. keinen Raum, eigene Interessen und Themen einzubringen. Das heißt, dass die Englischeinheit stark vom vorbereiteten Thema (und dessen Materialien), ihrem Vorhaben für die Stunde mit all den strukturierten Inhalten und/oder der festgelegten Reihenfolge geprägt sind. In diesem Sinne nimmt die Trainerin eine Spielleiterposition ein und führt die Aktivitäten an. Die Interessen der Kinder finden in dieser Struktur schwerer Platz, da diese stark durch die Person der Trainerin geprägt wird.	Protokoll 1: 2/18-2/25 „Die Trainerin fragt die Kinder, ob sie sich noch erinnern können, was das letzte Mal gemacht wurde. Die Kinder antworten vorläufig nicht. Ein paar Sekunden später entgegnet sie „Etwas mit Farben.“. Vor ihr hat sie Kärtchen mit verschiedenen Farben liegen. Sie nimmt eine und fragt die Kinder, wie die Farbe heißt. Dann sagt sie „blue“. Sie zeigt nun verschiedenfarbige Karten in der Größe eines halben A4 Blattes her. Sie kommentiert: „Das ist rot. This is red.“ Zuerst verwendet die Trainerin Deutsch, dann sagt sie dasselbe noch einmal auf Englisch. Sie legt die Karte vor sich hin und nimmt eine Neue. Die Kinder sehen zu und ein paar sprechen die Farbe nach.“ Protokoll 5, 2/7-2/14 „Nun erklärt die Trainerin kurz zuerst auf Englisch, dann auf Deutsch, wer ich bin und was ich hier mache. Dann nimmt sie ihr Stofftier (eine Maus), geht in die Kreismitte und sagt zu jedem Kind mittels der Maus "Good morning", sie bietet dabei die Mäusehand den Kindern zum Hände schütteln an. Die Trainerin spricht dabei nur Englisch. Nun sagt sie, dass sie gerne den Hello-Song singen würde (auf Englisch). Sie fordert dabei die Kinder mit einem "Stand up!" auf, aufzustehen. Dann wird gemeinsam das Lied gesungen. Dabei kommen Bewegungen vor, wie in die Hände klatschen oder mit den Füßen stampfen.“	Darunter fallen alle Analyseeinheiten, in denen die Trainerin strukturierte (vorbereitete) Inhalte an das Kind heranträgt. In der Interaktion mit dem Kind nimmt die Trainerin eine Spielleiterposition ein. Sie wählt die Aktivitäten/Spiele aus, die gespielt werden, gibt Handlungsanweisungen und leitet dessen Ablauf. Die Kinder bekommen die Rolle der ausführenden Teilnehmer des trainergesetzten Spiel- und Aktivitätsvorschlages zugeteilt. Oftmals werden auch mehrere Spiele/ Aktivitäten aneinander gereiht. Interessen und Vorschläge der Kinder werden kaum bzw. nicht einbezogen, da das erzieherische Handeln ähnlich einem Plan stark (vor-)strukturiert scheint.
--	--	---	---

Extern orientiertes erzieherisches Handeln in Form der Gestaltung der Interaktion	Im Rahmen der Ausprägung „Extern orientiert“ entscheiden Personen über die Gestaltung der Interaktion, die nicht zur Vermittlung von Englisch beauftragt sind. Beauftragt ist im Sinne des Heranziehens einer externen Person für die Englischvermittlung die Trainerin als Dienstnehmerin. Zu diesen Personen zählt vor allem die gruppenführende Kindergartenpädagogin. Das heißt konkret, dass englisch- externe Personen Themen und Inhalte einbringen, die im Rahmen der Englischvermittlung behandelt werden.	Protokoll 3, 5/29-5/31 „Spielen wir Mr. Teddy das Stück vor?“, fragt die „Kindergartenpädagogin. Mr. Teddy spiele dann später mit, erklärt sie den Kindern. Nun wird ein Schattenspiel zum Martinsfest auf Deutsch gespielt.“	Dieser Ausprägung werden alle Analyseeinheiten zugeordnet, in denen eine externe Person, wie beispielsweise die Kindergartenpädagogin auf Inhalte und Themen im Rahmen des englischsprachigen Angebots Einfluss nimmt. Ein Beispiel hierfür wäre, dass die Kindergartenpädagogin die Trainerin bittet, als Übersetzerin zu fungieren.
---	--	---	--

5. Schritt: Materialdurchlauf: Fundstellenbezeichnung

Schritt fünf wurde in Tabellenform erledigt, in die die Fundstellen kopiert wurden.

6. Schritt: Materialdurchlauf: Bearbeitung der Fundstellen (Einschätzung)

Die in Schritt fünf gefundenen Textstellen wurden in Tabellenform weiterbearbeitet und geordnet.

7. Schritt: Überarbeitung, gegebenenfalls Revision von Kategoriensystemen und Kategoriendefinitionen

Im Laufe der einzelnen Schritte wurden die Kategoriensysteme und Kategoriendefinitionen immer wieder überarbeitet und erweitert. Eine Abgrenzung der einzelnen Kategoriensysteme untereinander wurde immer klarer.

8. Schritt: Analyse von Häufigkeiten, Kontingenzen und Konfigurationen der Einschätzungen

Dieser Arbeitsschritt wurde erneut in Tabellenform durchgeführt und ist im Anhang der Diplomarbeit auffindbar.

Im Zuge der Analyse des jeweiligen Protokolls zur Hauptfrage A und B konnten unter zu Hilfenahme der Ausprägungstypen Faktoren herausgefiltert werden, welche eine Arbeitsweise, die im Rahmen der Gestaltung der Umwelt und Interaktion eine Orientierung an kindlichen Themen und Interessen ermöglichen bzw. einer potenziellen Themen- und Interessensorientierung einschränkend entgegenwirken, gefunden werden. An dieser Stelle soll die Analyse der Häufigkeiten der einzelnen Protokolle kurz dargestellt werden.

- Protokoll 1

Beantwortung der Hauptfrage A

Kategorie	Häufigkeit
Kat 1 Kindorientiert	0
Kat 2 Trainer- und kindorientiert	0
Kat 3 Trainerorientiert	21
Kat 4 Extern orientiert	2

Die Häufigkeit des Vorkommens von Kategorie „Trainerorientiert“ überwiegt stark, es wurden keine Kategorisierungen zu „Kindorientiert“ und „Trainer- und kindorientiert“ im Rahmen der Gestaltung der Umwelt gefunden. Lediglich Faktoren innerhalb von Kategorie „Extern orientiert“ konnten entdeckt werden. Daraus kann geschlossen werden, dass erzieherisches Verhalten im Rahmen der Gestaltung von Umwelt stark von der Trainerin strukturiert/bestimmt wird und eine potenzielle Themen- und Interessensorientierung am Kind erschweren könnte.

Beantwortung der Hauptfrage B

Kategorie	Häufigkeit
Kat 1 Kindorientiert	3
Kat 2 Trainer- und kindorientiert	4
Kat 3 Trainerorientiert	15
Kat 4 Extern orientiert	0

Im Rahmen der Gestaltung der Interaktion durch die Trainerin lässt sich ein deutliches Übergewicht der Kategorie „Trainerorientiert“ feststellen. Im Unterschied zur Hauptfrage A konnten drei Kategorisierungen zu „Kindorientiert“ gefunden werden. Auch Beispiele für „Trainer- und kindorientiert“ und „Kindorientiert“ wurden gesichtet.

Schlussfolgerung Protokoll 1: Im Rahmen der Gestaltung der Umwelt und Interaktion lässt sich in beiden Hauptfragen eine starke Trainerorientierung feststellen. Das heißt, dass Erziehung in seinen beiden Formen stark durch die Trainerin (vor)strukturiert ist. Besonders bei der Gestaltung der Umwelt lässt sich eine äußerst starke Trainerorientierung vorfinden. Wenngleich auch im Rahmen der Gestaltung der Interaktion diese überwiegt, so kann im Gegensatz zur Gestaltung der Umwelt festgestellt werden, dass die Kinder in Entscheidungssituationen innerhalb eines gesetzten Rahmens einbezogen werden (Trainer- und kindorientiert).

- Protokoll 2

Beantwortung der Hauptfrage A:

Kategorie	Häufigkeit
Kat 1 Kindorientiert	2
Kat 2 Trainer- und kindorientiert	4
Kat 3 Trainerorientiert	14
Kat 4 Extern orientiert	2

Aus quantitativer Perspektive betrachtet ist die Kategorie „Kindorientiert“ am wenigsten vertreten, gefolgt von der Kategorie „Extern-orientiert“ und „Trainer- und kindorientiert“.

Die Kategorie „Trainerorientiert“ ist im Rahmen von Hauptfrage A überproportional repräsentiert. Daraus kann geschlossen werden, dass das erzieherische Einwirken der Trainerin in Form von Umweltgestaltung einer Themen- und Interessensorientierung des einzelnen Kindes erschwerend wirken könnte.

Beantwortung der Hauptfrage B

Kategorie	Häufigkeit
Kat 1 Kindorientiert	10
Kat 2 Trainer- und kindorientiert	4
Kat 3 Trainerorientiert	9
Kat 4 Extern orientiert	2

Das inhaltsanalytische Vorgehen zu Hauptfrage B hat gezeigt, dass im Rahmen erzieherischen Handelns in Form der Gestaltung von Interaktion kindorientierte und trainerorientierte Vorgangsweisen überwiegen, gefolgt von trainer- und kindorientierten Faktoren. Externorientierte Faktoren wurden im Vergleich dazu nur gering herausgefiltert. Im Rahmen der Gestaltung der Interaktion lässt sich nahezu ein Gleichgewicht zwischen einer trainerorientierten und kindorientierten Vorgangsweise in Form eines quantitativen Verhältnisses von 10 zu 9 feststellen.

Schlussfolgerung Protokoll 2: Vergleicht man beide Formen von Erziehung (Hauptfrage A/ Hauptfrage B) miteinander, so kann festgestellt werden, dass insgesamt gesehen die Gestaltung der Umwelt durch die Trainerin vorstrukturierter und daher auch potenziell restriktiver ist als die Gestaltung der Interaktion bezüglich kindlicher Themen- und Interessenorientierung.

- Protokoll 3

Beantwortung der Hauptfrage A

Kategorie	Häufigkeit
Kat 1 Kindorientiert	1
Kat 2 Trainer- und kindorientiert	11
Kat 3 Trainerorientiert	9
Kat 4 Extern orientiert	5

Im Rahmen der Gestaltung der Umwelt lässt sich eine überwiegend trainer- und kindorientierte Vorgangsweise vorfinden, wenngleich eine Trainerorientierung ebenfalls stark vertreten ist. Am dritthäufigsten lässt sich die Kategorie „Extern orientiert“ vorfinden. „Kindorientiert“ ist von der Häufigkeit her am wenigsten vertreten. Daraus lässt sich schließen, dass die Trainerin im Rahmen der Gestaltung der Umwelt ebenfalls ihrer Strukturierung im Rahmen des praktischen pädagogischen Handelns folgt, wenngleich den Kindern innerhalb eines gesetzten Rahmens Wahlfreiheit/Entscheidungsfreiheit eröffnet wird. Kindorientierte Vorgehensweisen, die es den Kindern im Zuge ihrer Offenheit innerhalb der Gestaltung der Umwelt erlauben sollen, potenzielle Bildungsprozesse entlang eigener Themen- und Interessensorientierung zu organisieren, sind rar vertreten.

Beantwortung der Hauptfrage B

Kategorie	Häufigkeit
Kat 1 Kindorientiert	5
Kat 2 Trainer- und kindorientiert	6
Kat 3 Trainerorientiert	9
Kat 4 Extern orientiert	7

Im Zuge von Erziehung durch Interaktionsgestaltung überwiegt die Kategorie „Trainerorientiert“ vor der Kategorie „Extern orientiert“ und „Trainer- und kindorientiert“. Zur Kategorie „Kindorientiert“ konnten am wenigsten Kategorisierungen gefunden werden. Wiederum eröffnet erzieherisches Handeln der Trainerin in Form von Interaktionsgestaltung den Kindern kaum Wahl- bzw. Entscheidungsfreiheit. Das Besondere an diesem Protokoll ist, dass die Kindergartenpädagogin als externe Person ebenfalls viel Einfluss auf die Gestaltung der Interaktion nimmt. Eine Relativierung dieser Strukturierung durch Trainerin und Kindergartenpädagogin nimmt die Kategorie „Trainer- und kindorientiert“ ein. Dadurch wird den Kindern Wahl- bzw. Entscheidungsfreiheit innerhalb eines gesetzten Rahmens ermöglicht. Auch die Kategorie „Kindorientiert“ ist häufiger als im Rahmen von Hauptfrage A anzutreffen.

Schlussfolgerung Protokoll 3: Das Besondere an Protokoll 3 ist, dass im Rahmen von Hauptfrage A ein trainer- und kindorientiertes erzieherisches Handeln überwiegt, wenngleich die Kategorie „Trainerorientiert“ stark vertreten ist.

Insgesamt gesehen ist in beiden Hauptfragen die Kategorie „Trainerorientiert“ stark vertreten und die Gegenkategorie der Kindorientierung im Rahmen der Gestaltung der Interaktion weitaus verbreiteter als im Rahmen der Gestaltung der Umwelt. Das heißt, die Gestaltung der Interaktion erlaubt es im Vergleich dazu den Kindern eher, eine eigene Themen- und Interessensorientierung vorzunehmen.

- Protokoll 4

Beantwortung der Hauptfrage A

Kategorie	Häufigkeit
Kat 1 Kindorientiert	1
Kat 2 Trainer- und kindorientiert	17
Kat 3 Trainerorientiert	13
Kat 4 Extern orientiert	0

Protokoll vier unterscheidet sich von den anderen Protokollen in dem Sinne, dass die Beobachtung in einem offenen Haus durchgeführt wurde. Das heißt, dass sich die Kinder im gesamten Haus mit all den für die Kinder vorher gesehenen Räumen frei bewegen können. Jeder Raum hat dabei ein Motto. Im Rahmen der Analyse von Hauptfrage A, der Gestaltung der Umwelt, überwiegt die Kategorie „Trainer- und kindorientiert“ deutlich gefolgt von der Kategorie „Trainerorientiert“. „Kindorientiert“ bzw. „Extern orientiert“ kommen ein Mal bzw. kein Mal vor. Das heißt, dass die Trainerin den Kindern durchaus Wahlfreiheit/ Entscheidungsfreiheit innerhalb eines von ihr gesetzten Rahmens einräumt. Diese teil-offene Vorgangsweise überwiegt gegenüber einer stark trainerstrukturierten Vorgehensweise.

Beantwortung der Hauptfrage B

Kategorie	Häufigkeit
Kat 1 Kindorientiert	0
Kat 2 Trainer- und kindorientiert	10
Kat 3 Trainerorientiert	13
Kat 4 Extern orientiert	1

Im Zuge der Gestaltung der Interaktion überwiegt ein trainerorientiertes Vorgehen, gefolgt von der Kategorie „Trainer- und kindorientiert“. „Kindorientiert“ kann dagegen nicht vorgefunden werden bzw. die Kategorie „Extern orientiert“ wurde innerhalb des Protokolls ein Mal kategorisiert. Im Gegensatz zu Hauptfrage A überwiegt im Rahmen der Gestaltung der Interaktion die Strukturierung durch die Trainerin, wenngleich den Kindern ebenfalls Raum innerhalb gesetzter Vorgaben zu wählen gegeben wird. Das Verhältnis beider Kategorien „Trainerorientiert“ und „Trainer- und kindorientiert“ ist nahezu äquivalent.

Schlussfolgerung Protokoll 4: Im Gegensatz zu Hauptfrage A, in der ein trainer- und kindorientiertes erzieherisches Handeln innerhalb der Gestaltung der Umwelt vermehrt kategorisiert wurde, überwiegt bei Hauptfrage B, in der es um die Gestaltung der Interaktion geht eine Trainerorientierung. Dennoch sind beide Formen - „Trainerorientiert“ bzw. „Trainer- und kindorientiert“ - im Rahmen der Analyse beider Protokolle stark vertreten. Daraus ergibt sich, dass bei beiden Formen von Erziehung, aber insbesondere im Rahmen der Gestaltung der Umwelt, den Kindern Wahlfreiheit/Entscheidungsfreiheit innerhalb eines von der Trainerin gesetzten Rahmens gegeben wird.

- Protokoll 5

Beantwortung der Hauptfrage A

Kategorie	Häufigkeit
Kat 1 Kindorientiert	0
Kat 2 Trainer- und kindorientiert	11
Kat 3 Trainerorientiert	6
Kat 4 Extern orientiert	1

Im Rahmen der Gestaltung der Umwelt konnten die meisten Kategorisierungen zu „Trainer- und kindorientiert“ zugeordnet werden. Zu Kategorie 3 „Trainerorientiert“ konnten am zweithäufigsten Kategorisierungen gefunden werden. „Kindorientiert“ und „Extern orientiert“ konnten im Vergleich dazu nur einmal bzw. kein einziges Mal aus dem Beobachtungsprotokoll gefiltert werden. Daraus lässt sich schließen, dass die Trainerin den Kindern innerhalb eines begrenzten Rahmens Wahlfreiheit/Entscheidungsfreiheit eröffnet, wenngleich die Umwelt stark von der Trainerin strukturiert wird.

Beantwortung der Hauptfrage B

Kategorie	Häufigkeit
Kat 1 Kindorientiert	0
Kat 2 Trainer- und kindorientiert	8
Kat 3 Trainerorientiert	4
Kat 4 Extern orientiert	0

Im Zuge der Gestaltung der Interaktion lässt sich – ebenfalls wie bei der Gestaltung der Umwelt - ein stark trainer- und kindorientiertes Vorgehen vorfinden. Das heißt, dass die Trainerin innerhalb interaktiver Prozesse einen Rahmen setzt, innerhalb dessen es den Kindern möglich ist, zu wählen. Die Kategorie „Trainerorientiert“ wurde ebenfalls mit den zweithäufigsten Kategorisierungen herausgefiltert, „Kindorientiert“ und „Extern orientiert“ tauchen nicht auf. Wiederum kann deshalb geschlossen werden, dass den Kindern Wahlfreiheit/Entscheidungsfreiheit im Rahmen interaktiver Prozesse zugestanden wird.

Schlussfolgerung Protokoll 5: Auffällig ist, dass im Rahmen beider Formen von Erziehung eine Trainer- und Kindorientierung überwiegt. Am Zweithäufigsten lässt sich ebenfalls innerhalb beider Formen von Erziehung eine Trainerorientierung vorfinden. Eine reine Kindorientierung ist nicht auffindbar.

Das heißt, dass mittels erzieherischen Handelns der Trainerin den Kindern ein Rahmen gesetzt wird, innerhalb dessen ihnen Wahlfreiheit/ Entscheidungsfreiheit zugestanden wird. Diese besondere Form des Einbezugs in Entscheidungssituationen ist gewichtiger als die Strukturiertheit der Trainerin.

8.2 Parallelkategorien

Im letzten Schritt wurden die Kategorien der fünf Protokolle innerhalb der einzelnen Ausprägungsgrade miteinander verglichen und nach Gemeinsamkeiten in mehreren Protokollen (mindestens 4 von 5) gesucht. Dieser Schritt wird geleitet von der Intention, die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Bearbeitung der einzelnen Protokolle zu verallgemeinern. Vor allem im Rahmen der Kategorie „Trainerorientiert“, aber auch der Kategorie „Trainer- und kindorientiert“, konnten einige Parallelen entdeckt werden.

Diese wurden im letzten Analyseschritt noch einmal zu einer „Kategorisierung 2. Grades“ (Kategorisierung der Kategorisierungen) zusammengefasst.

Die Detailauswertung der einzelnen Protokolle im Fokus ihrer Häufigkeit der einzelnen Kategorien, welche der Analyse der Gemeinsamkeiten zuvor ging, wird für Interessierte in den Anhang dieser Diplomarbeit gereiht.

Hauptfrage A

Ausprägung	Hauptfrage A (Gestaltung der Umwelt)	Kategorisierungen (Protokollnummer)
Kat 1 Kindorientiert	Keine Übereinstimmungen	Keine Übereinstimmungen
Kat 2 Trainer- und kindorientiert	Kind: Freiwilligkeit/ Wählbarkeit im Rahmen der Sozialform (Teilnahme/Dauer)	Entscheidung über Spielende/ Spielbeginn des Spielvorschlags der Trainerin (3) Entscheidung über Spielende/Spielfortsetzung Spielvorschlag Trainerin (3) Kinder Kontaktaufnahme, Entscheidung über Spielende/Spielbeginn von sich aus (3) Kind: Verbalisierung Wunsch Spielende Trainerin: jederzeitiges Spielende (durch Materialrückgabe) (4) Kind: Entscheidung über Teilnahme Trainerin: Einladung zur Teilnahme (4) Beendigung der Trainerspielteilnahme von sich aus (4) Kind: kommt hinzu (zusehen) Entscheidung über aktive Teilnahme (4) Beendigung der Spielerteilnahme von sich aus, Trainerin: Erinnerung an „Freiwilligkeit (5) Freier Zutritt der Kinder zu Mottoraum Englisch (5) Trainerin: Materialvorschlag (Bücher) - Frage an Kinder: Materialbearbeitung freiwillig - Kinder melden sich freiwillig (5) Materialauswahl Trainerin - Kinder: freiwillige Beschäftigung mit Material (5) Trainerin: Spielvorschlag und Frage nach Teilnahmewunsch (freiwillig) - Sozialform freiwillig (2) Trainerin: Angebot Kreisform, Kind: Entscheidung Nicht-Teilnahme (2)

Kat Trainerorientiert	3	Standortzuteilung „Englisch“/lokale Ausweisung/Auslagerung (externer Raum, Gruppenraum als Mottoraum Englisch)	Lokalität: Turnsaal/ Auslagerung vom Gruppenraum (1) Auslagerung externer Raum Turnsaal(2) Trainerin/Entscheidung über Auslagerung in externen Raum (2) Alle Kinder: Lied/Abholung der Kinder in Schlange/Wechsel von Turnsaal in Gruppenraum (3) WC-Gang aller Kinder durch Anleitung Trainerin (3) Trainerin führt Kinder in Gruppe zurück (3) Trainerin führt Kinder aufs WC (3) Entscheidung über Ortswechsel/Beenden der Aktivitäten/Auflösen der Sozialform (4) Wechsel in anderen Gruppenraum nach Liedende (4) Festsetzung fixe Lokalität: Englisch in 1 Gruppenraum der Kinder („Mottoraum“) (4) Raumauswahl, Auslagerung in Raum nebenan (5)
		Materialeinführung der Trainerin in Leiterposition	Trainerin in Spielleiterrolle (1/4/5) Rolle Kinder: Anleitung der Trainerin ausführen (1) Trainerin führt Material ein (4) Zuteilung des Materials an Kinder (1) Trainerin; Spieleinführung: Zuteilung Material (2)

	Trainermaterial: Herzeigen/ Benennen von Material und dessen Eigenschaften	Materialeinführung + Spielregeln: Frage (Trainerin)- Antwort (Kinder) (1) Trainerin zeigt Material - Kinder: Benennung des Materials (1) Materialvorstellung: Herzeigen, Fragen stellen (4) Materialeinführung: Herzeigen Gegenstände/Eigenschaften kommentieren/Fragen dazu stellen/ Aufgaben geben: Suchspiel (5) Material zählen/Eigenschaften wiederholend kommentieren (5) Benennen und Zeigen von Bildkarten (2) Fragen stellen zu Bildkarten (2) Herzeigen des Glockenspiels und Frage nach Inhalt letztem Mal (2) Material Bildkarten: Fragen stellen an Kinder (2) Einführung Material (Buch) durch Herzeigen des Buchs und Bezugnahme zur letzten Englischeinheit (2)
--	---	---

132	Aktivitätsgebundenheit von Material (Aktivität= Spiele/ Spielvariationen/Lied- und Gedichtauswahl)	Liedauswahl (1) Variation des Materials: Ratespiel (1) Einleitung der Variation mit Anleitung (1) Farbkarten als Frage-Antwort-Spiel (1) Materialvariation: Suchspiel (1) Verwendung Material: Fragespiel: Frage-Spiel nach Farben (1) Trainerin fragt/Kind(er) antworten (1) Variation Material: Lauf- und Suchspiel (1) Material Farbkarten für Frage-Antwortspiel (1) Karten umdecken: Ratespiel (1) Spielregeln (3) Austeilen von Material (3) Liedauswahl Einleitung anhand Material(4) Trainerin: mitgebrachtes Material - Tätigkeitsangebot an Kinder (4) Materialeinführung anhand Spielverlauf (das nächste Spiel...) (4) Materialeinführung (Memory) anhand Benennung von Vokabeln (4) Vorschlag Fortführungsaktivität Malvorlagen (4) Spielvariation eingeleitet mit Handlungsanleitung an Kinder Ratespiel: Was fehlt? (5) Material Stern als Überleitung zu Gedicht/Lied über Stern (5) Herbeibringen von Gegenständen auf Aufforderung (5) Einleitung: Frage nach Thema der letzten Woche und Herzeigen von Bildkarten (2) Einführung Material (Buch) durch Herzeigen des Buchumschlags (2) Erklärung der Hauptfigur (2) Erklärung Spielregel: bei Signalwort Einsatz Glockenspiel durch Kinder (2) Spielregeln Trainerin (2) Spielregel: bei Signalwort Einsatz Glockenspiel durch Kinder (2) Material (Spielkarten) zur Präsentation des Spielvorschlags (2) Regeln zur Handhabung des Instruments (2) Spielwunsch der Trainerin; Spieleinführung; Zuteilung Material, Erklärung der Spielregeln (2) Anweisung Materialbeschaffung für Spielangebot an Kinder /2)
-----	---	---

	Material strukturiert die Einheit (in Stundenende/Stundenbeginn/Überleitung zu Aktivitäten)	Reifen als „symbolisches Tor“ (1) Material Handpuppe Rollenzuweisung Zuschauer (1) Spielverlauf stark vorstrukturiert: Spielpositions-Positionierung des Kindes durch Materialplatzierung der Trainerin (1) Spieleinleitung: Material wird an Kinder ausgeteilt, Handlungsanweisung (1) Steuerung der Handpuppe (1) Steuerung der Spielfiguren (4) Material Stofftier als Spielteilnehmer (5) Kind Materialvorschlag - Trainerin: Kategorisierung „nicht Englisch zugehörig“ (3)
	Funktionsbestimmung von Material	Reifen als „symbolisches Tor“ (1) Material Handpuppe Rollenzuweisung Zuschauer (1) Spielverlauf stark vorstrukturiert: Spielpositions-Positionierung des Kindes durch Materialplatzierung der Trainerin (1) Spieleinleitung: Material wird an Kinder ausgeteilt, Handlungsanweisung (1) Steuerung der Handpuppe (1) Steuerung der Spielfiguren (4) Material Stofftier als Spielteilnehmer (5)

	Einleitung von Begrüßung/Verabschiedung mit Material	Entscheidung über Ende mit Material Handpuppe (1) Englischreifen als Tor zum Beenden der Stunde (1) Englischreifen als Material Tor zur Beendigung der Stunde („Ausgang“) (1) Mit Material Handpuppe: Einleitung des Stundenendes (1) Auswahl des Verabschiedungslieds (1) Englischreifen als Tor zum Beenden der Stunde (1) Material als Anreiz, Englisch zu besuchen (4) Material Bär zur Einladung von Kindern zur Englischeilnahme (4) Einleitung Verabschiedung mit Frage an Kinder - selbst beantwortet (5) Verabschiedung: Einschlagen, Hand von Handpuppe zu Kindern gehalten (5)
Kat 4 orientiert	Extern Weiterer Entscheidungsträger über Sozialform	Kindergartenpädagogin: Entscheidung Kinder sollen einräumen und in Kreis setzen (5) Kindergartenpädagogin: Führung ausgewählter Kinder in externe Lokalität (Turnsaal) (3) Anweisung Kindergartenpädagogin: Gang in Gruppe (5) Anweisung Kindergartenpädagogin: Gang aufs WC (5) Auswahl weiterer Kinder zur Teilnahme am Ortswechsel (2) Kindergartenpädagogin: Kind darf zusätzliches Kind zur Teilnahme am Ortswechsel auswählen (2) Kindergartenpersonal: Entscheidung über Teilnahme und Sozialform (1)

Hauptfrage B

Ausprägung	Hauptfrage B (Gestaltung der Interaktion)	
Kat 1 Kindorientiert	Keine Parallelen in allen Protokollen	
Kat 2 Trainer- und kindorientiert	Interaktiver Einbezug der Kinder in Entscheidungssituationen	
	Trainerin: Raum für Kinder, Vorschläge einzubringen, eine Auswahl zu ermöglichen	Trainerin Spielvorschlag/Themenangebot (Turm bauen) (2) Trainerin: Frage nach Spielvorschlägen an Kinder Aufgreifen 1 kindlichen Spielvorschlags (2) Trainerin: Frage nach Spielvorschläge der Kinder Kinder: Spielvorschläge Trainerin: Entscheidung über Spiel (2) Spielangebot anhand mitgebrachten Material (3) Kinder: Spielvariations-Vorschläge zum Inhalt/Thema der Trainerin (4) Variationsvorschläge Gedicht (4) Kind: Spielvariationsvorschlag: Antippen Trainerin Trainerin: Integration kindlichen Spielvorschlags innerhalb eigenen Materials (Geschichte) (4) Trainerin: Frage nach Variationsvorschlägen zu Lied Kinder: Variationsvorschläge (4) Kinder: Einbringen von Spielvariationsvorschlägen zu Lied (4) Mitgebrachte Materialien bestimmen Inhalte, aber Kinder können zwischen festgelegten Auswahl wählen (5) Kinder: Auswahl Material Trainerin (5) Wahl der Kinder zwischen (zwei) Aktivitäten (Trainermaterial) (4)

	Kindliche Initiative: Wünsche/ Interessen/Bedürfnisse einbringen	Kinder: Selbstständiges Nehmen des von Trainerin zur Verfügung gestellten Materials (1) Frage an Trainerin zu Material Trainerin: Antwort (5) Kind: Wunsch Beenden der Aktivität/Frage nach Erlaubnis zu gehen; Trainerin: Erlaubnis zu gehen geben (5) Kind: Wunsch Beenden der Aktivität; Trainerin: Verabschiedung (5) Kind: Wunsch Spielwiederholung (3) Spielwunsch (3) Kinder: Herzeigen von Material (Bastelarbeit) Trainerin: Reaktion darauf (3) Assoziation Inhalt Englisch mit eigenem Alter (3) Äußerung Wunsch Malen (4) Kind: Trainerthema-orientierte Bezugnahme auf sich selbst (4) Kind: Wunsch nach Ende Trainerin: Einleitung Verabschiedung mittels Stofftier und Lied (1) Verbalisierung Kind: Wunsch Englisch beenden (1)
--	---	---

Kat 3 Trainerorientiert	Materialbezogene Themen- und Inhaltsstrukturierung der Trainerin	Trainerin: zeigt auf Material Kinder: Hergezeigtes Benennen Spielleiterrolle (1) Hergezeigtes Benennen (1) Themeneinführung anhand Material (von Trainerin) (1) Bildkarten: Vorzeigen und Benennen (2) Auswahl von Material (Buch) bedingt Thema (2) Fragen zum Material stellen (2) Bildkarten: Vorzeigen/ Fragen stellen (2) Einbezug Material Bildkarten: Fragen stellen (2) Thema „Zahlen“ durch Zählen der Abbildung auf Buchseite eingeleitet (2) Erklärung Spielregeln Austeilen des Spielmaterials (2) Material (Buch) als Thema (2) Mittels mitgebrachten Material Handpuppe: Begrüßung eingeleitet (3) Mitgebrachte Materialien bestimmen Inhalte: Herzeigen von Material (5) Anhand Material: Fragen an Kinder stellen/ Aufgabenstellung geben (5) Ratespiel zu mitgebrachten Materialien (Was fehlt?) (5) Suchspiel über mitgebrachte Materialien (5) Trainerin Material herzeigen, Spielleiterrolle (3) Trainerin: anhand Material Fragen stellen (3) Anhand Material: Herzeigen, Fragen stellen (4) Trainerin: Spielvorschlag: Material Malblätter anmalen (4)
--------------------------------	--	---

	Trainerin als (Spiel)Leiterin	
	Trainerin: Einführen von Themen/ Inhalten	Themaeinführung: Rückgriff auf letzte Englischeinheit Frage an Kinder - selbst beantwortet (1) Themaeinführung anhand Handlungsanleitung Ratespiel Trainerin Spielleiterrolle (1) Handlungsanweisung als Einleitung (1) Themeneinführung anhand Material (von Trainerin) (1) Liedauswahl (1, 3, 4) Frage nach Thema letztes Mal (2) Erinnerung an Thema letztes Mal (2) Material (Buch) als Thema (2) Einleitung: Spielwunsch/Spielvorschlag Trainerin (2) Erklärung Spielregeln Austeilen des Spielmaterials (2) Thema Zählen durch Zählen Abbildung auf Buchseite eingeleitet (2) Mittels mitgebrachten Material Handpuppe: Begrüßung eingeleitet (3) Rückgriff Thema letztes Mal – Fortführung Ankündigung: Geschichte erzählen (4)

	Trainerin: Initiator (Entscheidungsträger) von (über) Aktivitäten/Aktivitätsvariationen und Materialverwendung	Lauf- und Suchspiel Trainerin: Spielleiterrolle (1) Aufgabenstellung (1) Festlegung der Spielerpositionen Austeilung des Materials (1) Spielanleitung für Material Austeilen von Material (1) Anhand Material: Fragen an Kinder stellen/ Aufgabenstellung geben (5) Ratespiel zu mitgebrachten Materialien (Was fehlt?) Trainerin: Spielleiterrolle (5) Suchspiel über mitgebrachte Materialien Trainerin: Spielleiterrolle Kinder: Ausführung (5) Trainerin Material herzeigen Spielleiterrolle (3) Gedichtauswahl (3,4) Bewegungen steuern hinter Leinwand (Handpuppe) (3) Spielleiterrolle: Material zum Erzählender Geschichte (des Themas/Inhalts) (4) Spielwunsch Spielvariation: Frage an Kinder: Wunsch der Spielvariation?/Erklärung Spielvariation (4) Spielwunsch/Festlegung einer Spielreihenfolge als Art „Programm“ (4) Variationsvorschläge Gedicht (4) Materialeinbezug Kind: Rollenzuweisung als Spielteilnehmer (4) Trainerin: Neugierde/ Interesse an Trainermaterial Trainerin: Zurückweisung- Material später in ihrem Programmpunkt (4) Trainerin: Ablehnung kindlichen Materialeinbezugs (4)
--	---	--

	Sanktionieren	Kinder: Bewegungsimpuls - Ermahnung Trainerin (1) Kinder: Bewegungsimpuls - Ermahnung Trainerin (1) Forderung nach Erzählungsunterbrechung (1) Kinder Interesse an Schaumstoffblöcke - Trainerin Aufforderung zur Kreisbildung (1) Aufforderung Sitzen bleiben (4)
	Differenzierung: englisches Material/nicht englisches Material	Differenzierung englische Spiele/ nicht englische Spiele (2) Kind Materialvorschlag Herbringen von Material Trainerin: Kategorisierung „nicht Englisch zugehörig“ (5) Kind Materialvorschlag Trainerin: Kategorisierung „nicht Englisch zugehörig“ (3)
Kat 4 Extern orientiert	Keine Übereinstimmung in allen Protokollen	

9. Ergebnisse: Darstellung der inhaltsanalytischen Auswertung

An dieser Stelle erfolgt eine kurze Zusammenfassung der prägnantesten Ergebnisse sowie eine Reflexion über einzelne Auswertungsetappen. Anschließend werden die Ergebnisse noch einmal im Detail dargestellt.

Im letzten Auswertungsschritt wurden die Kategorien „Kindorientiert“, „Trainer- und kindorientiert“, „Trainerorientiert“ und „Extern orientiert“ miteinander verglichen und nach Parallelen in zumindest vier von fünf Protokollen gesucht. Dabei hat sich eine erneute Zusammenfassung mehrerer Kategorisierungen zu einer neuen Oberkategorie ergeben, welche anhand der letzten Tabellierung dargestellt wurde.

Im Zuge der inhaltsanalytischen Auswertung war es schwierig, Hauptfrage A und Hauptfrage B getrennt zu betrachten, da sich einige Überschneidungen während der Zusammenfassung der Kategorisierungen ergeben haben. Diese Parallelen betreffen vor allem die Bezogenheit des Inhalts/der Themen mit dem Material, welches die Trainerin während der Englischeinheit verwendet. So steht Hauptfrage A mit der Gestaltung der Umwelt (Detailfrage 3) eng im Zusammenhang mit Hauptfrage B, der Gestaltung der Interaktion (Detailfrage 1). Auch im Rahmen der Sichtung der Fundstellen hat sich oftmals eine doppelte Kodierungszuordnung zu Hauptfrage A und B ergeben. Dies zeigt einmal mehr die dichte Verwobenheit von Material und Thema bzw. Inhalt der Englischstunden.

Im Zuge der Auswertung beider Hauptfragen überwiegt gesamt gesehen die Kategorie „Trainerorientiert“, welche die am häufigsten vorkommende Kategorie ist. Daraus lässt sich ferner schließen, dass sowohl im Rahmen der Gestaltung der Umwelt als auch der Interaktion eine starke Vorstrukturierung durch erzieherisches Handeln überwiegt.

Im Folgenden soll der letzte Auswertungsschritt und die Interpretation der Ergebnisse im Detail erläutert werden. Dazu wird noch einmal die leitende Forschungsfrage in Erinnerung gerufen, die wie folgt lautet:

Inwieweit ermöglicht die Trainerin/der Trainer durch sein/ihr erzieherischen Handelns, den Kindern/einzelnen Kindern im Rahmen der Englischeinheit ihre Bildungsprozesse entlang eigener Themen und Interessen zu organisieren?

Detailfrage A: Inwiefern lässt die Gestaltung der Umwelt (Raum, vorhandene Materialien, sozial definierte Situation) durch die Trainerin als eine Form der Erziehung den Kindern Raum, ihre Bildungsprozesse entlang eigener potenzieller Themen und Interessen zu organisieren?

Detailfrage B: Inwieweit lässt (bzw. eröffnet) die Gestaltung der Interaktion (Themenzumutung bzw. Themenbeantwortung) durch die Trainerin als weitere Form von Erziehung den Kindern Raum, entlang potenzieller Interessen und Themen ihre Bildungsprozesse selbst zu organisieren?

Im Rahmen von Hauptfrage A und Hauptfrage B konnten keine Parallelen in der Kategorie „Kindorientiert“ gefunden werden. Daraus lässt sich schließen, dass eine Arbeitsweise angelehnt an der Philosophie des *infans*-Konzepts, bei dem die Antwort des Kindes letztendlich ausschlaggebend ist, womit (Thema/Inhalt/Material) es sich im Rahmen der Englischeinheit auseinander setzen möchte, nicht flächendeckend gefunden werden konnte.

Dennoch wurde im Rahmen der Analyse der ersten Hauptfrage festgestellt, dass den Kindern innerhalb der Sozialform, in der Englisch stattfindet, Elemente der Freiwilligkeit und Wählbarkeit zugestanden werden. Dies betrifft die Teilnahme und Dauer der Beschäftigung mit der Sprache Englisch, vermittelt durch die Englischtrainerin. Das heißt, dass die Kinder - wenn auch nicht während der gesamten Beobachtungszeit, aber zumindest teilweise - selbst darüber entscheiden können, ob sie sich mit Englisch beschäftigen wollen. Die Teilnahme an englischen Aktivitäten hat innerhalb der Protokolle (Ausnahme Protokoll eins) auch immer die Option für das Kind, zumindest zeitweilig selbst über eine Teilnahme zu entscheiden. Das Kind hat die Wahl, ob es heute an einer Aktivität mit der Trainerin teilnehmen möchte, so wie sie in der aktuellen Situation angeboten wird. Auch die Dauer der zeitlichen Beschäftigung mit Englisch kann vom Kind gewählt werden.

So lassen sich in den Protokollen Kategorisierungen sichten, die Spielbeginn, Spielende und Spielfortsetzung bzw. Spielteilnahme den Kindern (zeitweilig) freistellen. Im Rahmen der Kategorie „Trainer- und kindorientiert“ kann eine Mischform zwischen Offenheit und Restriktivität erzieherischen Handelns der Trainerin festgestellt werden, indem den Kindern Freiwilligkeit bzw. Wählbarkeit innerhalb der Gestaltung der Sozialform zugestanden wird.

Bei der Auswertung von Hauptfrage A konnten zwei Parallelen im Rahmen der Kategorie „Trainerorientiert“ in zumindest vier von fünf Protokollen gesichtet werden.

Innerhalb der Protokolle konnte eine lokale Ausweisung bzw. Auslagerung im Rahmen der Englischvermittlung festgestellt werden. Englisch wird somit ein fixer Standort von der Trainerin zugeteilt. In allen fünf Protokollen findet ein Raumwechsel statt. Diesen Raumwechsel entscheidet in allen Protokollen mit Ausnahme von Protokoll drei die Trainerin. Im Zuge von Protokoll drei wird ebenfalls mehrmals der Gruppenraum verlassen, dies bedingt bzw. veranlasst jedoch die Kindergartenpädagogin. Eine Auslagerung/ein Raumwechsel unterscheidet sich in den anderen Protokollen insofern, dass diese(r) speziell für Englisch genutzt wird. So wird in Protokoll vier Englisch einem ganzen Raum als Motto zugeteilt, in Protokoll eins und zwei finden die Englischeinheiten zum Teil in einem externen Raum (Turnsaal) statt, in Protokoll fünf wechselt die Trainerin zeitweilig in den Nebenraum. Es lässt sich also in vier Protokollen eine Ausweisung/Auslagerung von Englisch vorfinden, die durch die Trainerin bedingt wird bzw. in der die Trainerin eine zentrale (leitende) Rolle spielt. In diesem Sinne wird eine örtliche Zuweisung gemacht: hier, an dieser Örtlichkeit, findet „nur“ Englisch statt. Die Wahlmöglichkeit der Kinder, sich gegen Englisch zu entscheiden, wird mit dieser lokalen Fixierung eingeschränkt, da die Kinder sich erstmals der Lokalität entziehen müssten, da der Raum somit mit Aktivitäten zum „Fach“ Englisch gefüllt wird. Darüber hinaus geht in allen fünf Protokollen die Initiative zum Ortswechsel nicht von den Bedürfnissen der Kinder, sondern von der Trainerin bzw. Kindergartenpädagogin aus, die diesen Ortswechsel veranlassen.

Neben der „lokalen Auslagerung/Ausweisung“ konnte in den Protokollen im Rahmen der Analyse von Hauptfrage A eine weitere Gemeinsamkeit im Zusammenhang mit den Einführungen von Materialien herausgefiltert werden. Im Rahmen aller Protokolle nimmt die Trainerin eine Leiterposition ein. Diese Leiterposition kann in Verbindung mit der Einführung ihrer für Englisch verwendeten Materialien gesichtet werden und manifestiert sich in verschiedenen Ausprägungen. Dazu zählen das Herzeigen und Benennen von Material und dessen Eigenschaften sowie dessen Aktivitätsgebundenheit. Das heißt, das für Englisch verwendete Material wird von der Trainerin hergezeigt und benannt bzw. dessen Eigenschaften werden kommentiert. Das Material ist meist auch an Aktivitäten, wie etwa Spiele und Spielvariationen sowie Lied- und Gedichtwahl, gekoppelt. So stellen zum Beispiel die Farbkarten das Spielmaterial für die durch die Trainerin geleitete Aktivität dar bzw. dient das Herzeigen von Material als Überleitung zu einem Lied zum selben Thema.

Eine weitere Ausprägung der Leiterposition der Trainerin stellt die Funktionsfestlegung von Material sowie die Einleitung von Begrüßung und Verabschiedung anhand des Materials dar. Das heißt, dass zum Beispiel ein Reifen als „symbolisches Tor“ zu Englisch verwendet wird oder die Steuerung der Handpuppe bzw. von Spielfiguren der Trainerin obliegt. Handpuppen beispielsweise werden oftmals auch zur Begrüßung im Rahmen der Englischeinheit bzw. zur Verabschiedung von der Trainerin eingesetzt. Somit werden u. a. ein ritueller Beginn und ein rituelles Ende von Englisch gesetzt.

Woran stößt sich nun die Positionierung der Trainerin als Spielleiterin, wenn man den Bildungs- und Erziehungsbegriff nach infans als Bezugspunkt heran nimmt? Im Rahmen der Protokolle herrscht eine starke Trainerstrukturierung, was die Einführung des Materials betrifft.

Die Kinder haben in diesem Sinne weniger Erfahrungsraum offen, Materialien selbst zu erkunden, eigene Erforschungen zu betreiben. Das infans-Konzept betont den Dialog zwischen Erwachsenen und Kind, das heißt, dass sich beide gleichermaßen stets auch im Austausch untereinander weiter bilden und nicht der Erwachsene die fertigen Lösungen an das Kind herantragen kann. So entsteht mit der Positionierung der Trainerin als Spielleiterin ein Hierarchiegefälle.

Die Trainerin führt ihr Material anhand der Spielleiterrolle ein, sie leitet infolgedessen kommende Aktivitäten, benennt das Material und dessen Eigenschaften, setzt fest, in welchen Funktionen das Material eingesetzt wird und strukturiert somit auch Beginn und Ende von Englisch, indem sie diese Szenen anhand des Materials einleitet. Die Trainerin legt die Bedeutung der Gegenstände/des Materials fest und versucht, diese Bedeutung den Kindern zu vermitteln, anstelle, dass den Kindern Raum für eigene Erkundungen zugestanden wird. Nimmt man die Interessen und Themen des Kindes als Ausgangspunkt der Bemühungen zur Gestaltung der Umwelt (infans-Konzept), so kann nicht im Voraus angenommen werden, dass das Kind am Material tatsächlich interessiert ist. Die Spielleiterrolle der Trainerin könnte zur Folge haben, dass das eigentliche Interesse/Desinteresse des Kindes am Material nicht so gut wahrgenommen werden kann. Denn um dieses wahrzunehmen, müsste die Trainerin gleichzeitig in eine Leiterrolle und in eine Beobachterrolle schlüpfen. Infans hat für sein Konzept selbst ein eigenes, umfangreiches Beobachtungsverfahren entwickelt, dass ErzieherInnen das Herausfiltern von Themen und Interessen des Kindes erleichtern kann. Die Dualität, das Geschehen zu leiten, aber sich auch vom Geschehen zu distanzieren, um beobachten zu können, stellt eine Schwierigkeit dar.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Gegenstände von der Trainerin mit Bedeutung versehen sind und sie einen Plan haben muss, was sie damit machen möchte. Dies wird durch die Spielleiterrolle der Trainerin begründet. Die Gegenstände nehmen im Rahmen der Aktivitäten Funktionen ein, die die Trainerin festlegt.

Im Rahmen der Materialeinführung bzw. -verwendung kann eine Strukturiertheit durch die Trainerin in dem Sinne beobachtet werden, dass dessen Bedeutung, Eigenschaften und Verwendung stark von ihrer Leiterposition bestimmt wird. Diese Bedeutung gewinnt auch in Interaktion mit den Kindern großen Stellenwert, da die Themen bzw. Inhalte der Englischeinheiten stark an das Material gebunden sind. Diese Annahme wird im Rahmen der Erläuterung der inhaltsanalytischen Arbeit von Hauptfrage B noch näher erklärt. Die Trainerin hat etwas vor mit den Materialien, einen „Plan“, sich dazu Aktivitäten überlegt.

Im Rahmen der Kategorie „extern orientiert“ stellt die Kindergartenpädagogin einen weiteren Entscheidungsträger dar und ist in die Entscheidung über die Sozialformen, in denen Englisch stattfindet, ebenfalls involviert.

Auch im Rahmen der Analyse der Hauptfrage B mit ihren Detailfragen konnten einige Parallelen in den Fundstellen entdeckt werden.

Innerhalb der Analyse des erzieherischen Handelns in Form von Interaktion konnten ähnlich wie bei Hauptfrage A Fundstellen zur Kategorie „Trainer- und kindorientiert“ gefunden werden. Einige dieser Fundstellen wiesen Parallelen in allen Protokollen auf und konnten unter dem Oberbegriff einer „interaktiven Einbeziehung der Kinder in Entscheidungssituationen“ zusammengefasst werden. So eröffnet die Trainerin den Kindern beispielsweise Raum, eigene Vorschläge einzubringen bzw. trägt Vorschläge an die Kinder heran. Dies vollzieht sich beispielsweise in Form von Spielvorschlägen der Trainerin und der Ermutigung der Kinder, Spielvariationsvorschläge einzubringen. Den Kindern werden insofern auch in Entscheidungssituationen einbezogen, indem sie angehalten werden, zu wählen. Ferner kann in vier Protokollen beobachtet werden, dass auch die Kinder die Initiative ergreifen und Wünsche, Interessen und Bedürfnisse einbringen. Dies geschieht beispielsweise in Form des Wunsches der Spielwiederholung und dem Wunsch des Beendens der Englischstunde, welchem die Trainerin dann nachkommt.

Damit wird die Interaktion in ihrer Strukturiertheit, die sehr durch die Materialbezogenheit der Themen und Inhalte klar definiert wird, wie u. a. die Analyse der Hauptfrage A gezeigt hat, wieder ein Stück weit für die Kinder geöffnet, in dem den Kindern innerhalb dieses Rahmens die Einbezugnahme in Entscheidungssituationen zugestanden wird.

Die Fundstellen zur Kategorie „Trainerorientiert“ weisen ebenfalls bei näherer Betrachtung eine Parallele auf. Ähnlich wie bei Hauptfrage A spielt in Hauptfrage B das verwendete Material der Trainerin eine bedeutende Rolle. Dies vollzieht sich insofern, dass die Themen und Inhalte stark durch das verwendete Material strukturiert werden.

Diese Material- und Inhaltsbezogenheit der Trainerin äußert sich darin, indem z. B. Themen anhand von Material durch die Trainerin eingeführt werden, oder anhand des Materials Fragen und Aufgaben an die Kinder gestellt werden. Das heißt, dass ein starker Zusammenhang zwischen dem von der Trainerin eingeführten Material und der Themen bzw. Inhalte, die im Rahmen von Englisch behandelt werden sollen, besteht. In diesem Sinne konnte erneut die Rolle der Trainerin als Spielleiterin herausgefiltert werden.

Wiederum ist es die Trainerin, die Themen/Inhalte im Rahmen der Englischeinheit einführt. Dazu gehen die Trainerinnen im Rahmen der Protokolle vielfältig vor: Anhand von Handlungsanweisungen, Spielvorschlägen, mitgebrachter Materialien und vieles mehr. Diese Spielleiterrolle lässt sich weitgehend auch darin charakterisieren, dass die Trainerin Entscheidungsträger darüber ist, welche Spiele und Aktivitäten und zugleich auch Themen und Inhalte im Rahmen der Englischeinheit vollzogen werden. Beispiele dazu wären das Festlegen der Spielreihenfolge als Art „Programm“, die Gedichtauswahl, aber auch Spielanleitungen zum Material zu geben. Sie entscheidet somit auch, welche Aktivitäten gesetzt werden und ist in der Position, zwischen englischen Spielen und nicht Englisch zugehörigen Spielen zu differenzieren. Darüber hinaus ermöglicht eine Leiterposition ebenfalls, Sanktionen zu erteilen. Besonders in Protokoll eins wurden Sanktionen in Form von Ermahnungen gefunden.

Welcher Schluss kann nun aus der Textanalyse zur Beantwortung der Forschungsfrage gezogen werden? Durch beide Hauptfragen zieht sich der Einfluss des verwendeten Materials der Trainerin auf Themen und Inhalte, die behandelt werden, wie ein roter Faden. In diesem Zusammenhang kann auch die Leiterposition genannt werden, die ebenfalls in beiden Hauptfragen zentral ist.

Aus der Gesamtheit erzieherischen Handelns kann geschlossen werden, dass das von der Trainerin mitgebrachte Material eine große Rolle spielt und sie auch innerhalb der Interaktionen als Spielleiterin positionieren lässt. Dies hat insofern auch Auswirkungen auf die Interaktion Trainerin und Kind, das die Themen- und Inhalte von Englisch stark entlang dieses Materials strukturiert sind. Deshalb wird den Kindern in dieser Hinsicht wenig Möglichkeitsraum gegeben, Material selbst zu entdecken und eigene Themen und Interessen zu entfalten. Mit dieser starken Gestaltung der Umwelt wird auch eine Einschränkung im behandelten Themen- und Inhaltsbereich vorgenommen, der sich auf die zweite Form von Erziehung als Gestaltung der Interaktion auswirkt bzw. mit ihr in Wechselwirkung steht.

Denn die durch die Materialien der Trainerin bedingten Themen und Inhalte müssen nicht zwangsweise den Interessen der Kinder entsprechen. Ein weiteres Argument ist, dass durch die Leiterpositionierung der Trainerin die Materialien stark in ihrer Funktion, nämlich der Verwendung im Rahmen der Englischeinheit durch die Trainerin, vorstrukturiert sind.

Die Trainerin hat im Rahmen der Englischeinheit eine leitende Funktion, die zirkulär mit den verwendeten Materialien in Zusammenhang gebracht wird. Dabei entscheidet sie über dessen Verwendung und gleichzeitig werden dadurch Inhalte gebildet.

Nicht zuletzt gibt es aber Strategien, innerhalb dessen die Trainerstrukturiertheit unterbrochen wird. Die Wählbarkeit über die Sozialform (Teilnahme/Dauer) sowie der interaktive Einbezug in Entscheidungssituationen im Zuge der Interaktionsstrukturierung setzt der oben näher erläuterten starken „Material-Inhalts-Bezogenheit“ eine Zäsur.

Trotz dieser Elemente, die erzieherisches Handeln in seiner Strukturiertheit durch die Trainerin aufbrechen, geht Erziehung in dieser Form nicht uneingeschränkt mit der Grundtheorie des „infans“-Konzepts konform. Denn letztendlich ist die Antwort des Kindes zu einem (zugemuteten) Thema ausschlaggebend darüber, ob damit weiter gearbeitet wird. Das Kind gilt als Konstrukteur seiner Wirklichkeit, daher kann nicht von Vornherein davon ausgegangen werden, dass die Bedeutung von Materialien für die Trainerin 1:1 an die Kinder tradiert werden kann. Vielmehr gilt es für das Kind, eigene Bedeutungen zu konstruieren und vielfältige Handlungsalternativen damit zu entdecken. Diese Konstruktionen manifestieren sich jedoch entlang eigener Themen- und Interessen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Spielleiterposition der Trainerin, um den Kindern Englisch zu lernen, nach infans nicht in direktem Zusammenhang stehen kann.

Im Rahmen der Analyse der Beobachtungsprotokolle gibt es aber durchwegs auch Passagen, in denen die Kinder wählen bzw. innerhalb eines gesetzten Rahmens Entscheidungen mitbestimmen. Nichtsdestotrotz erfolgt diese Einbettung der Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsfreiheiten großteils nur im Rahmen der strukturierten Materialumgebung durch die Trainerin, die in ihrer Spielleiterrolle und materialbezogenen Vorgangsweise somit der Träger der Rahmensituation, innerhalb dessen die Kinder „freier“ agieren können, ist. Laut dem infans-Konzept ist aber das einzelne Kind selbst, mit seinen potenziellen Bildungsthemen das Zünglein an der Waage, entlang welcher Themen und Inhalte es seine Bildungsprozesse organisiert. Insofern nimmt das Kind nach infans selbst die Spielleiterposition ein, nämlich darüber, was es konstruiert und worüber es eigene Selbst- und Weltentwürfe (re-)organisiert.

10. Resümee und Ausblick

Das vom Land Niederösterreich geförderte Projekt "Englisch im Kindergarten" ist im Rahmen seiner Argumentationen für den frühen Fremdsprachenerwerb stark an bildungspolitische Empfehlungen der Europäischen Union angelehnt. Ein gewichtiges Argument für den frühen Fremdsprachenerwerb laut dem Schreiben von Dr. Steger stellt die Ansicht dar, dass in einer globalisierten Berufswelt Fremdsprachen immer mehr an Bedeutung gewinnen. Im Weißbuch "Zur allgemeinen und beruflichen Bildung - Lehren und Lernen - Auf dem Weg zu einer kognitiven Gesellschaft" äußert die europäische Kommission die Empfehlung, dass jeder EU-Bürger/jede EU-Bürgerin mindestens drei Gemeinschaftssprachen sprechen sollte. Ein möglichst frühzeitiger Beginn des Erlernens einer Fremdsprache bereits im Kindergarten wird propagiert. Die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit im Binnenmarkt Europa steht im Mittelpunkt der Argumentation dafür. Aufgrund dieser breiten, bildungspolitischen Basis des Projekts „Englisch im Kindergarten“ war es für mich spannend, die pädagogische Praxis zu beobachten und daraus entstandene Protokolle zu analysieren. Auf Basis der zuvor durchgeführten Literaturrecherche im Fachgebiet der Linguistik, welche den Fremdsprachenerwerb im Elementarbereich angelehnt an den Regeln des natürlichen Spracherwerbs sieht, hatte ich die Erwartung, dass die Trainerinnen situativ das Alltagsgeschehen im Kindergarten begleiten, sich an Aktivitäten der Kinder beteiligen und Englisch mehr oder weniger in den Alltag einfließt.

Darüber hinaus betont auch die Forschergruppe infans, welche der Elementarpädagogik angehört, dass Bildungsprozesse und somit auch erzieherisches Handeln letztlich an den Themen/Interessen der Kinder organisiert sein muss, da Bildungsprozesse im Subjekt selbst verhaftet sind. Das Subjekt wird als Konstrukteur von Selbst- und Weltbild betrachtet, daher kann Bildung nicht von Außen erzeugt werden. Die Rolle des Pädagogen ist es, Bildungsprozesse mittels Erziehung zu beantworten. Somit hat der Erwachsene (TrainerIn) die Möglichkeit, die Umwelt des Kindes bzw. die Interaktion zu gestalten. Dies bedeutet konkret auf die praktische Durchführung von „Englisch im Kindergarten“ bezogen keinesfalls, dass die Trainerin die Aufgabe hat, mittels erzieherischem Verhalten die Englischeinheit (größtenteils) zu strukturieren.

Solche Strukturierungen wurden im Zuge der Analyse der Beobachtungsprotokolle größtenteils durch den starken „Material-Inhalts-Bezug“ der Englischeinheiten und die Spielleiterposition der Trainerin festgemacht.

Vielmehr betont infans den Dialog zwischen ErzieherIn und Kind, im Rahmen dessen sich beide gegenseitig entdecken, das Kind den Erwachsenen, dessen Perspektive auf das Thema des Kindes kulturell verfärbt ist und der Erwachsene das Kind mit seinen Interessen bzw. Themen. Dies ist nur möglich, wenn sich beide gleichermaßen aufeinander einlassen und in einen Dialog treten. Der Einbezug der Kinder in Entscheidungssituationen durch die Trainerin, welcher großteils in einen trainergesetzten Rahmen eingebettet ist, erlaubt den Kindern nur Wahlmöglichkeiten bzw. begrenzte Parteinahme und ist nichtsdestotrotz an den Interessen und Themen der Trainerin angelehnt, welche den Entscheidungsrahmen steckt.

Im Rahmen des Modellprojekts "Zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten" von infans wird die Konfrontation mit fremden Kulturen ebenfalls zum Thema, wenngleich in einer anderen Form, als sie in Niederösterreich mit dem Projekt "Englisch im Kindergarten" durch externe Trainerinnen praktiziert wird. Dies wird unter dem Punkt der "Erfahrungswelten in der Kindertagesstätte" gereiht. *"Die Kenntnisse von ausländischen Eltern oder anderen Experten aus fremden Kulturen werden regelmäßig genutzt, um den Kindern und Erzieherinnen die authentische Erfahrung mit den Lebenswelten anderer Kulturen zu ermöglichen."* (Andres 2007, S. 373). Nicht zuletzt ist hierfür das Interesse des Kindes für die Sprache/Kommunikation unerlässlich und kann nicht allen Kindern gleichermaßen übergestülpt werden. Wenn Bildung im Sinne von infans als Selbstbildung des Kindes gesehen wird, gilt es zu reflektieren, ob das Thema "Fremdsprache" für jedes einzelne Kind ein Thema ist, mit dem es sich im Rahmen seiner Bildungsprozesse beschäftigen möchte bzw. ihm zugemutet werden kann. Die Entscheidung, ob das Kind Englisch erlernen möchte/kommunizieren möchte, fällt das Kind selbst und kann nicht von einer äußeren Instanz aufgezwungen werden, da sich das Kind nur selbst bilden kann. In den Beobachtungen haben die Trainerinnen ihre „englischen“ Materialien (Spiele/ Aktivitäten) mitgebracht. Kritisch gilt es, den Begriff der "spielerischen Vermittlung" von Fremdsprachen zu reflektieren.

Nach infans werden die Zweck- und Zielfreiheit und freie Themenwahl des Kindes beim Spielen betont. Trainerstrukturierte Englischeinheiten, bei denen die Kinder an Englisch teilnehmen und ein mehr oder minder strukturiertes Programm durch Anleitung der Trainerin durchlaufen wird, fallen nicht gänzlich in diese Kategorie.

Aus der dargestellten Zusammenfassung der Ergebnisse der hermeneutischen Textanalyse im Rahmen der Diplomarbeit ergeben sich weitere offene Fragestellungen.

"Englisch im Kindergarten", sofern es von externen Personen durchgeführt wird, hat gemäß den Beobachtungsprotokollen den Trend, sich in „trainerstrukturierten“ Situationen zu arrangieren. An dieser Stelle tritt die Frage auf, welche möglichen Gründe dafür ausschlaggebend sein könnten bzw. inwiefern sich die Situation gestaltet, wenn die KindergartenpädagogInnen den Kindern selbst die Konfrontation mit der englischen Sprache ermöglichen. Weiters wäre es interessant, eine Differenzierung von externen TrainerInnen in Native Speaker und nicht Native Speaker durchzuführen und zu eruieren, ob bzw. inwiefern Unterschiede in der Gestaltung der Englischeinheit in Niederösterreichs Landeskinderergärten vorfindbar sind. Darüber hinaus wäre es auch spannend, wie sich das Fremdsprachenangebot Englisch, sofern vorhanden, in anderen Bundesländern und Trägereinrichtungen konstatiert.

Zieht man neueste wissenschaftliche Erkenntnisse über Bildungsprozesse im Elementarbereich heran, so können Bildungsprozesse nur als Selbstbildung gesehen werden. Wenn der subjektive Anteil von Bildungsprozessen beachtet wird, beschränkt sich der Einfluss der Erzieherin/des Erziehers auf die Gestaltung der Umwelt bzw. der Interaktion des Kindes. Erziehung und Bildung beziehen sich aufeinander wechselseitig, Erziehung hat die Themen und Interessen der Kinder aufzugreifen bzw. den Kindern Themen zuzumuten. Da das Projekt "Englisch im Kindergarten" von außen (aus bildungspolitischen, ökonomischen Interessen) an das Kind heran getragen wird, gestaltet es sich schwierig, diesen Grundsätzen frühkindlicher Bildungsprozesse gerecht zu werden, die stets eine Vorgangsweise ausgehend von den Bildungsbedürfnissen jedes einzelnen Kindes fordern. Eine weitere offene Forschungsfrage wäre daher, inwieweit sich organisatorische, didaktische und inhaltliche Aspekte von "Englisch im Kindergarten" verändern müssten, um dem Kind den Eigenanteil, Eigenaktivität an seinen Bildungsprozessen zuzugestehen.

Das Fremdsprachenprojekt stellt nur einen Teil der Bildungszeit in Niederösterreichs Kindergärten dar. An dieser Stelle tritt deshalb die Frage nach der Ausrichtung der allgemeinen pädagogischen Arbeit im Kindergartenalltag an neuesten Erkenntnissen der Elementarpädagogik, wie sie infans mit der inhaltlichen Grundlegung des Bildungsbegriffs aufzeichnet, auf. Inwiefern berücksichtigt die pädagogische Arbeit im Kindergarten generell neueste Erkenntnisse der Elementarpädagogik, bzw. inwieweit wurzeln die der pädagogischen Arbeit zugrunde liegenden politischen Bildungspläne in diesen Darstellungen?

Dieses Thema betreffend hat das Land Niederösterreich unlängst das neue Konzept der "Entwicklungsbegleitung" präsentiert, das demnächst Einzug in Niederösterreichs Landeskindergärten hält. Die Erstellung eines Entwicklungs- und Übergangsportfolio für jedes Kind unter Mitarbeit der PädagogInnen, Eltern und Kinder ist dessen Kernstück (Vgl.: <http://www.vpnoe.at/64011/?MP=61-157>).

Dies erinnert auf den ersten Blick an die Portfolios, die auch im infans-Konzept eine wichtige Rolle einnehmen. Inwieweit damit ein weiteres Kernstück der Arbeit nach neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen der Elementarpädagogik in den Kindergarten tritt, ist noch unerforscht.

Um all diese aufgeworfenen Fragestellungen zu beantworten, bedarf es weiterer Forschungsarbeit, die den Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit übersteigen würde. Aufgrund dessen kann an dieser Stelle nur darauf verwiesen werden.

11. Kritische Reflexion

Zum Abschluss soll eine kritische Reflexion des empirischen Teils der Arbeit erfolgen, die vor allem die Grenzen der verwendeten Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse aufzeigen soll. Zuvor wird die Erhebungsmethode der Beobachtung noch einmal kritisch in den Blick genommen.

11.1 Empirischer Teil der Diplomarbeit

Das Auswertungsmaterial des empirischen Teils der Diplomarbeit wurde mittels Beobachtungen gewonnen.

Im Folgenden wird die Subjektivität in Form einer Selektivität von Beobachtungen thematisiert.

Bei Beobachtungen tritt oftmals die Schwierigkeit auf, dass vieles nicht wortwörtlich protokolliert wird, da der Beobachter/die Beobachterin Schwierigkeiten mit dem Erinnern hat. Zu bedenken sei, dass auch Videoaufzeichnungen das Geschehen durch einen speziellen Blickwinkel filtern, bedingt durch die Technik des Erhebungsinstruments. Breidenstein und Kelle sehen daher die Selektivität des Beobachters/der Beobachterin nicht als Schwäche, wenn damit reflektiert umgegangen wird (Vgl. Breidenstein/ Kelle 1998, S. 140).

„Die grundlegende Anforderung besteht darin, die (unabdingbare) Selektivität als (gewollte) Fokussierung zu gestalten. Es geht darum, es nicht (nur) dem Zufall zu überlassen, was in die Wahrnehmung des Beobachters dringt, sondern die Auswahl der beobachteten Ereignisse in gewissem Umfang zu steuern und dafür Kriterien zu entwickeln.“ (ebd. S. 140)

Dies setzt man um, indem man Beobachtungsstrategien anwendet, das heißt, nach „interessanten Szenen“ sucht und einen Fokus festlegt, zu dem man Kontrastierungen sucht (Vgl. ebd. S. 141).

Auch Flick empfiehlt, um die Aussagekraft von Beobachtungen zu erhöhen, verschiedene Beobachter einzusetzen bzw. spricht sich für eine Triangulation von Beobachtungen mit anderen Datenquellen aus (Vgl. Flick 2011, S. 285).

Für weitere Forschungsarbeiten zum Thema wäre daher dieser Aspekt interessant, um differenzierte, vertiefende Blickweisen auf den Gegenstand zu erhalten.

Da das Feld der Elementarpädagogik schwer zugänglich ist und für etwaige Videoanalysen vielfältige Genehmigungen eingeholt werden müssten, war es zunächst effektiver, als einzelner Forscher in das Feld zu gehen und sich einen Überblick zu verschaffen. Somit war der Zugang zum Feld unproblematischer und im Rahmen der vorgegebenen Zeit zum Beenden der Diplomarbeit zeitlich besser zu lösen.

Die gewonnen Beobachtungsprotokolle von Englischeinheiten wurden mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Die Entscheidung fiel dabei auf eine skalierende Strukturierung, da aus dem Theoriekomplex des infans-Konzepts und dessen erkenntnistheoretischer Verhaftung im Konstruktivismus Kategorien abgeleitet werden konnten. Da nach infans Bildungsprozesse im Subjekt verhaftet und als individuelle Konstruktionsleistungen gesehen werden, wurde der Fokus auf das erzieherische Handeln der Trainerin gesetzt. Dadurch, dass aus einer vorhandenen Theorie für das Material passende Kategoriensysteme mit einzelnen Ausprägungen abgeleitet wurden, erfolgte natürlich eine Verengung des Blickfelds der Forscherin. Alles, was außerhalb dieser Kategorien liegt, konnte im Rahmen der verwendeten Methode nicht gefasst werden. Die Hypothese, dass die erzieherische Praxis von Englisch im Kindergarten in mehr oder weniger gradueller Abstufung an den Interessen und Themen des Kindes orientiert ist, bildete die Ausgangshypothese.

Flick hat sich dem Thema des Verhältnisses von theoretischen Vorannahmen und Untersuchungsgegenstand beschäftigt. Der Weg, Qualitative Forschung zu beschreiten, der in der Modellbildung seinen Ausgangspunkt nimmt und den Hypothesentest als Ziel hat, nennt er „Modellbildung“. Das heißt, dass, wie in der Diplomarbeit theoretische Literatur heran gezogen und unter zu Hilfenahme dieser Literatur ein Modell entwickelt wird, anhand dessen Hypothesen abgeleitet werden, die dann empirisch überprüft werden. Dem gegenüber steht ein Verfahren, dass eine „Hypothesen- und Theoriebildung“ zum Ziel hat und nach Flick typischer für qualitative Forschung ist. Hier haben die Daten aus dem Feld mehr Gewicht als theoretische Vorannahmen des Forschers.

Die Theorie wird nicht wie im Falle der Modellbildung an die im Feld befindliche Empirie herangetragen, sondern entwickelt sich erst in Auseinandersetzung des Forschers mit dem Feld (Vgl. Flick 1991, S. 150). Auch Steinke betont, dass im Rahmen der Qualitativen Forschung Hypothesen bzw. Theorien auf Basis der Daten gebildet und geprüft werden.

Das heißt, dass die Theorie aus den Daten gewonnen wird, wie z.B. bei kodifizierten Methoden wie Objektiver Hermeneutik und Grounded Theorie. Wenn eine empirische Verankerung dort gewährleistet wird, bleibt dadurch auch mehr Platz, Neues zu entdecken (Vgl. Steinke 2000, S. 328).

Eine solche Vorgehensweise, beispielsweise durch die Verwendung der Auswertungsmethode der Grounded Theorie, hätte vermutlich spannende Ergebnisse hervorgebracht, allerdings kann dann nicht davon ausgegangen werden, dass diese automatisch in Bezug zur vorher erarbeiteten Theorie des infans-Konzepts stehen. Nichtsdestotrotz hat sich das infans-Konzept als Bezugstheorie zur Erforschung von „Englisch im Kindergarten“ in der Praxis angeboten, da infans sein aktuelles Konzept, dessen Herzstück der Bildungsbegriff ist, in Wechselwirkung mit Praktikern aus dem Elementarbereich erarbeitet hat. Somit beläuft sich der Fokus der Arbeit ebenfalls stark auf die praktische Umsetzung von Englisch im Kindergarten. Eine kritische Reflexion des Bildungsbegriffs nach infans ist sicherlich spannend, dieses Thema für sich würde jedoch schon alleine den Raum einer Diplomarbeit füllen. Deshalb soll im Folgenden nur kurz ein Exkurs in die Geschichte der Pädagogik erfolgen.

11.2 Theoretischer Teil der Diplomarbeit

Um eine differenziertere Sichtweise auf den Bildungsbegriff im Allgemeinen und somit auch einen kritischen Blick auf den von infans aufgestellten Bildungsbegriff zu erhalten, wird im Folgenden ein Exkurs in die Geschichte der Pädagogik des Neuhumanismus unter Wilhelm von Humboldt getätigt.

Was versteht Humboldt unter Bildungsprozessen?

Um diese Frage zu klären, wird ein Originalzitat nach Humboldt herangezogen und in seiner Bedeutung diskutiert.

„Der wahre Zweck [sic!] des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Natur ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste [sic!] Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“ (Koller 2004, S. 74 zit. nach Humboldt 1792/1980, S. 64)

Humboldt sieht die Bestimmung des Menschen darin, die inneren Anlagen oder Potenziale zu „bilden“, das heißt, zu entfalten bzw. zu verwirklichen.

Humboldts Bildungsbegriff besteht aus vier Bestandteilen:

1. die „Bildung von Kräften“, sowie
2. eine höchste
3. und proportionierlichste Entfaltung dieser Kräfte
4. zu einem Ganzen (Koller 2004, S. 75)

Mit der „Bildung von Kräften“ spricht Humboldt die dem Mensch innewohnenden Möglichkeiten an. Diese Kräfte der Natur, die nicht äußeren Anforderungen entspringen, gilt es zu stärken und zu erhöhen

Dabei sollen diese von Natur aus gegebenen Anlagen so hoch bzw. so weit wie möglich entwickelt werden. Wenn der Mensch so viele Kräfte hat, stellt sich die Frage, ob diese nicht in Konkurrenz zueinander treten.

Dazu äußert sich Humboldt, dass die Bildung der Kräfte in einem ausgewogenen Verhältnis erfolgen soll. Das heißt, dass die dem Mensch innewohnenden Möglichkeiten in einer gleichmäßigen, richtigen Verteilung zueinander stehen sollen. Einerseits plädiert Humboldt für eine höchste, weitgehende Entwicklung der Kräfte, die andererseits möglichst ausgewogen bzw. gleichmäßig erfolgen soll. Geht dabei aber nicht eine Kraft zugunsten der Entwicklung der anderen Kraft zunichte?

Dies ist nach Humboldt keineswegs der Fall, denn er sieht die einzelnen Anlagen des Menschen, seine Kräfte nicht isoliert zueinander, sondern in einer Ordnung zu einem harmonischen Gesamteindruck (Vgl. Koller 2004, S. 75ff).

Humboldt betont in diesem Zusammenhang ferner, dass die menschlichen Kräfte des Einzelnen so verwirklicht werden sollen, dass man gut erkennen kann, was das für die Gattung Mensch Typische ist. Der Einzelne zeichnet sich durch Individualität aus und soll gleichzeitig die Gattung Mensch verkörpern. Da der Einzelne diesen Anspruch nicht erfüllen kann, wird das Ideal vom Menschen gesellschaftlich verwirklicht. Das heißt, dass jeder Einzelne mit seiner Individualität zur Verwirklichung beiträgt.

Bildung wird nach Humboldt daher vor allem als gesellschaftlicher Prozess verstanden und nicht als ein rein individuelles Vorgehen (Vgl. ebd. S. 78f).

Bildung nach Humboldt kann daher als Wechselwirkung von Ich und Welt verstanden werden. So äußert sich Humboldt wie folgt über die Rolle von Welt im Rahmen des Bildungsprozesses:

„Da jedoch die blosse [sic!] Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben (...) könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser [sic!] sich.“ (Koller 2004 zit. nach Humboldt 1793/1980, S. 235f).

Das heißt, dass nach dem Bildungsverständnis nach Humboldt Bildung nicht allein auf den Menschen selbst bezogen ist, sondern der Mensch sich an einem Gegenstand „abarbeiten“ muss. Diesen Gegenstand stellt die Welt dar, zu der der Mensch in Wechselwirkung tritt. Ich und Welt stehen in Wechselwirkung zueinander (Vgl. Koller 2004, S. 80).

Daher kann Bildung *„[...]als Wechselwirkung zwischen Ich und Welt, als Verhältnis eines Subjekts zu allem, was außerhalb seiner selbst liegt [...]“* gefasst werden (ebd. S. 80)

Diese Wechselwirkung hat drei Bestimmungen, nämlich allgemein, rege und frei.

Allgemein meint, dass der Mensch alle seine Kräfte in sich entfalten soll. Daher darf kein Bereich von Welt darf ausgelassen werden, dazu wird eine vielfältige Umgebung, die alle Kräfte des Menschen anspricht, benötigt.

Die Eigenschaft „rege“ kommt Ich und Welt insofern zu, dass beide im Rahmen des Bildungsprozesses eine aktive Rolle haben. Die aktive Rolle des Ich besteht in der tätigen Aneignung von Welt. Die Welt ist nicht nur ein Übungsfeld der Kräfte des Ichs, sondern selbst eine aktive Instanz, die der Selbsttätigkeit des Ichs ergänzend gegenüber tritt.

Der Wechselwirkung von Ich und Welt wird darüber hinaus die Bestimmung frei zugeordnet. Damit spricht Humboldt den Aspekt an, dass alle Menschen einen möglichst breiten Zugang zu vielen Aspekten von Welt erhalten sollen. Bezieht man dies auf die schulische Bildung, so wird eine möglichst breite Basis an Allgemeinbildung angesprochen (Vgl. ebd. S. 81-84).

Im Rahmen der bildenden Wechselwirkung von Ich und Welt hat Sprache bei Humboldt einen besonderen Stellenwert. Sprache stellt einen bildenden Gegenstand dar, sie prägt Gedanken und Weltansichten. Durch die Begegnung mit einer neuen Sprache kann dem Ich eine neue Weise des Denkens und Fühlens zugänglich werden (Vgl. Koller 2004, S. 86). Diese *„[...] Erweiterung der je eigenen „Weltansicht“ durch die Auseinandersetzung mit fremden Sprachen [...]“* kann als Bildungsprozess gefasst werden (ebd. S. 86).

Wenn von Sprache die Rede ist, werden nicht nur Fremdsprachen bezeichnet. Jedes In-Dialog-Treten mit einem anderen Menschen, welcher eine differente Weltsicht besitzt, kann die Weltsicht des Ichs erweitern bzw. überschreiten. Voraussetzung für diesen Prozess, der nach Humboldt als Bildungsprozess titulierte wird, ist, dass sich das Ich auf diese Weltsicht einlässt. (Vgl. ebd. S. 84-87)

Als Resümee der dargestellten Ausführungen zum infans-Konzept kann der Bildungsbegriff des infans-Konzepts als stark im Subjekt verhaftet gesehen werden. Der Erzieher/die Erzieherin kann nur in Form von Erziehung mit den Bildungsprozessen des Kindes in Verbindung gebracht werden.

Interessen und Themen des Kindes füllen die Bildungsprozesse des Subjekts und werden somit als dem Subjekt entspringend betrachtet, wenngleich sein Gegenüber dazu Anregungen liefern kann, indem es z. B. bestimmte Gegenstände in seiner Umwelt vorfindet. Letztendlich wird dem Kind jedoch zugestanden, ob die Gestaltung der Umwelt bzw. der Interaktion im Rahmen von Bildungsprozessen vom Kind aufgenommen wird. Das heißt, dass das Kind aufgrund des „Eigentümers“ seiner Bildungsprozesse entscheidet, ob es erzieherische Maßnahmen in seine inneren Prozesse (sein Selbst) einbezieht oder nicht. Der Bildungsprozess an sich wird daher letztlich im Kind verankert betrachtet. In diesem Sinne ist die Einflussnahme der (Um-)Welt des Kindes nicht per se in der Begriffsbezeichnung des Bildungsprozesses integriert. Die Rolle der Umwelt, dem Umfeld des Kindes, das Anstoß zu Interessen und Themen geben könnte, wird im Rahmen der Bezeichnung des konkreten Bildungsprozesses weniger Bedeutung geschenkt, wenngleich die Komplementarität von Erziehungs- und Bildungsprozessen betont wird.

Betrachtet man Wilhelm von Humboldts Verständnis von Bildungsprozessen, so werden Bildungsprozesse viel stärker vernetzt gesehen, es bedarf Mensch und Welt, der einzelne Mensch braucht die Welt, an der er sich reibt, um sich zu bilden.

Im Gegensatz zum infans-Konzept, das Bildungsprozesse im Subjekt selbst verankert sieht und der Außenwelt nur begrenzt Einfluss darauf gegeben wird, erfolgt bei Humboldt die Betonung einer „Welt außer sich“. Diese Welt wird als Anlass der Selbstbildung des Menschen gesehen, als Medium für den Bildungsprozess und kann daher als Bildungswelt verstanden werden. Der Mensch setzt etwas in die Welt und verändert diese auch damit, wobei diese Veränderung von Welt wieder rückwirkt auf ihn selbst. Das Individuum gestaltet somit u. a. auch Welt mit seinem eigenen Beitrag (Vgl. Liechtenstein S. 23f).

LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur

Andres, Beate (2007): Und woran würde ich merken, dass...? In: Andres, Beate/ Laewen, Hans-Joachim (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, S. 341-433.

Andres, Beate/ Laewen, Hans-Joachim (2007): Einleitung. In: Andres, Beate/ Laewen, Hans-Joachim (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, S. 8-15.

Laewen, Hans-Joachim/ Andres, Beate (2011): Das infans-Konzept der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten. Berlin und Weimar: Verlag Das Netz.

Brockschnieder, Franz-Josef: Reggio-Pädagogik. In: Kindergarten heute - Spezial: Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz, 03/2007. Herder Verlag, S. 41-49.

Brockschnieder, Franz-Josef/ Ullrich, Wolfgang: Reggio-Pädagogik. Vielseitiger und lebendiger Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern. In: Kindergarten heute spezial: Pädagogische Handlungskonzepte von Montessori bis zum Situationsansatz, 02/2005. Herder-Verlag, S. 46-45.

Laewen, Hans-Joachim (2007a): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Andres, Beate/ Laewen, Hans-Joachim (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, S. 16-102.

Laewen, Hans-Joachim (2007b): Das »konstruierende Kind« und der Situationsansatz. In: Andres, Beate/ Laewen, Hans-Joachim (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, S.208-243.

Laewen, Hans-Joachim (2010a): Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In: Laewen, Hans-Joachim/ Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co KG, 3. Auflage, S. 33-69.

Laewen, Hans-Joachim (2010b): Das »konstruierende Kind« und der Situationsansatz. In: Laewen, Hans-Joachim/ Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co KG, 3. Auflage, S. 208-243.

Lindemann, Holger (2006): Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Steger, Renate (2007): Schreiben des Landes Niederösterreich zum Thema „Englisch im Kindergarten“ vom 13. April 2007.

Völkel, Petra (2007a): Kindliche Entwicklung aus konstruktivistischer Perspektive.. In: Andres, Beate/ Laewen, Hans-Joachim (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, S. 103-158.

Völkel, Petra (2007b): Geteilte Bedeutung - Soziale Konstruktion. In: Andres, Beate/ Laewen, Hans-Joachim (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, S. 159-207.

Sekundärliteratur

Becker-Stoll, Fabienne (2010): Notwendige Qualität für Kinder unter drei Jahren in Tageseinrichtungen. In: Becker-Stoll, Fabienne/ Berkic, Julia/ Kalicki, Bernhard (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, S. 14-28.

Böhm, Siegfried (2006): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Alfred Kröner, 16. Auflage.

Breidenstein, Georg/ Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse: ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim, München: Juventa.

Bumann, Gregor (2008): Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen – Pädagogische Ansätze. Situationsansatz, Reggio-Pädagogik und das Infans Konzept im Vergleich. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH

Danzer, Claudia (2007): Die Sprache - Schlüssel zur Welt. In: Danzer, Claudia/ Kranzl-Greinecker, Martin/ Krenn, Renate (Hrsg.): Sprechen lernen, Sprache finden. Kinder zur Sprachfähigkeit begleiten. Linz: Verlag der Fachzeitschrift unsere Kinder/ Caritas für Kinder und Jugendliche, Seite 69-72.

Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, Uwe (1991): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe et al., Handbuch Qualitative Sozialisationsforschung. München: Psychologie Verlags Union, S. 147-173.

Günther, Britta/ Günther, Herbert (2007): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2. Auflage.

Lichtenstein, Ernst (1966): Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Oerter, Rolf/ Montada, Leo (Hrsg) (2008): Entwicklungspsychologie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Auflage.

Otto, Hiltrud (2011): Bindung- Theorie, Forschung und Reform. In: Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG, 4. Auflage, S. 390-428.

Reichert-Garschhammer, Eva/ Kieferle, Christa (2011): Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Schäfer, Gerd E. (2011): "Was ist frühkindliche Bildung?". In: Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. Kg, 4. Auflage, S. 15-74.

Schäfer, Gerd E. et. al (2011): Ansätze für einen offenen Bildungsplan. In: Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, 4. Auflage, S. 216-271.

Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander reden, Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Spitzer, Manfred (2006): Argumente. In: Kahl, Reinhard (Hrsg.): Treibhäuser der Zukunft. Archiv der Zukunft, S. 98.

Steinke, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/ Kardoff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 194-204.

Tenorth, Heinz-Elmar/ Tippelt, Rudolf (2007): Beltz-Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz-Verlag.

Tietze, Wolfgang et al. (2007): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, 3. Auflage.

Tietze, Wolfgang/ Rosbach, Hans-Günther/ Grenner, Katja (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Ulich, Michaela (2007): Fremdsprachen im Kindergarten. Plädoyer für eine bewusstere Sprach-Kultur. In: Danzer, Claudia/ Kranzl-Greinecker, Martin/ Krenn, Renate (Hrsg.): Sprechen lernen, Sprache finden. Kinder zur Sprachfähigkeit begleiten. Linz: Verlag der Fachzeitschrift unsere Kinder/ Caritas für Kinder und Jugendliche, Seite 105-110.

Weinert, Sabine (2011): Die Anfänge der Sprache: Sprachentwicklung im Kleinkindalter. In: Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG, 4. Auflage, S. 610-642.

Methodenliteratur

Blumer, Herbert (1973): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit Bd. 1. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 80-101.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Lehrbuch. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 5. Auflage.

Lüders, Christian (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/ Kadoff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 384-401.

Hirschauer, Stefan/ Amann, Klaus (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan (Hrsg.): Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-52.

Hirschauer, Stefan (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 30, Heft 6, S. 429-451.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 11. Auflage.

Internetquellen

<http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/20091103.xm> [Stand: 01.03.2012]
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18698/bildungsrahmenplan.pdf> [Stand: 12.12.2011]
http://www.noe.gv.at/bilder/d48/BP2_Rahmenplan_Niederoesterreich.pdf?19368 [3.12.2011]
<http://www.hf.uni-koeln.de/30570> [17.11.2011]
<http://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/LernenImLebenslauf2008.pdf> [17.11.2011]
Vgl.: <http://www.infans.net/>) [17.11.2011]
<http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/kleinkindpaedagogik/index.html> [17.11.2011]
<http://nifbe.de/pages/das-institut/einfuehrung.php> [17.11.2011]
<http://www.ifp.bayern.de/ifp/aufgaben.html> [17.11.2011]
<http://www.infans.net/pdf/Wir-ueber-uns.pdf> [17.11.2011]
<http://www.vpnoe.at/64011/?MP=61-157> [01.03.2012]
<http://news.orf.at/stories/2008239/2008235/> [06.07.2011]
http://www.biku.at/sites/default/files/file_attach/anmeldungg_12_13.pdf [12.06.2012]

Diverse Medien

Pons Mobil: Kinderenglisch Ruckzuck Band 1+2. Zum Zuhören, Mitsingen und Mitlernen.
Pons GmbH Deutschland.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: 5 Module des infans-Konzepts (Laewen 2011, S. 21).

Abbildung 2: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring 2010, S. 93).

Abbildung 3: Ablaufmodell skalierender Strukturierung (Mayring 2010, S. 97).

Abbildung 4: Interpretationsregeln (Mayring 2010, S. 98).

ABSTRACT

Der frühe Fremdsprachenerwerb im Kindergarten im Rahmen des Projektes "Englisch im Kindergarten" ist seit dem Kindergartenjahr 2007/2008 fixer Bestandteil der Bildungszeit in Niederösterreichs Landeskinderergärten und stark durch bildungspolitische Diskussionen der Europäischen Union grundgelegt. Damit rückt der institutionelle Fremdsprachenerwerb, der bisher schulischen Einrichtungen vorbehalten war, in den Elementarbereich. Dieser gilt als eigenständiger Bildungsbereich, ihm ist ein Verständnis von Bildungsprozessen, welches sich auf die Selbstbildungspotenziale der Kinder stützt, inhärent. Der Verein "infans" hat zu dieser Thematik umfassende Forschungsarbeit geleistet, den Bildungsbegriff im Elementarbereich inhaltlich grundgelegt und analog dazu den Bildungsauftrag von Kindertagesstätten konstatiert. Ausgehend von einem konstruktivistischen Bild vom Kind als Entdecker und Forscher können Bildungsprozesse nur als unverfügbar sowie als Selbstbildung des Subjekts in Auseinandersetzung mit sich selbst und Welt betrachtet werden. Im Rahmen dessen ist es die Aufgabe von Erziehung nach infans, Bildungsprozesse der Kinder zu beantworten, herauszufordern und durch Betreuung zu sichern. Dabei nehmen die Themen und Interessen des Kindes zentralen Stellenwert ein.

Da der Fremdsprachenerwerb Englisch nun einen Bestandteil der Bildungszeit in Niederösterreichs Landeskinderergärten darstellt, wurde anhand dieser Diplomarbeit erforscht, wie sich das Projekt "Englisch im Kindergarten", durchgeführt von Kindergarten-externen TrainerInnen in Niederösterreich, in seiner praktischen Umsetzung praktisch zu diesem neuzeitlichen Verständnis vorschulischer Bildungsprozesse verhält. Das zugrundeliegende theoretische Konzept dafür ist der erarbeitete Bildungsbegriff nach infans mit dem Fokus seiner systemisch-konstruktivistischen Wurzel. Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und in einen empirischen Teil. Der theoretische Teil wird mittels hermeneutischer Textanalyse gewonnen, der empirische Teil beinhaltet Beobachtungsprotokolle von Englischeinheiten, welche mit einem Verfahren, angelehnt an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, ausgewertet werden. Dabei dienen aus der hermeneutischen Arbeit abgeleitete Kategorien als Einschätzungsskala zur Orientierung des erzieherischen Verhaltens an den Gesetzmäßigkeiten der Elementarpädagogik.

Wesentliche Ergebnisse sind unter anderem, dass erzieherischem Handeln der Trainerin in Form von Umwelt- und Interaktionsgestaltung überwiegend das Charakteristikum „trainerstrukturiert“ zugeschrieben werden kann und dadurch einer möglichen Organisation kindlicher Bildungsprozesse entlang eigener Themen und Interessen erschwerend entgegenwirkt.

LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Ramona Illmeyer

Geburtsdatum: 06.05.1987

Geburtsort: Lilienfeld (Niederösterreich)

Adresse: Friedensiedlung 8/1, 3161 Sankt Veit an der Gölsen

Schulische und berufliche Ausbildung

2006 - derzeit	Studium der Bildungswissenschaft mit den Schwerpunkten Psychoanalytische Pädagogik und Heil- und Integrative Pädagogik
2011 - derzeit	Kolleg für Kindergartenpädagogik (berufsbegleitender Lehrgang) an der BAKIP 8 in Wien
1998-2006	Bundesgymnasium/ Bundesrealgymnasium Lilienfeld
1994-1998	Dr. Theodor Körner Volksschule St. Veit Gölsen

Berufliche Laufbahn:

Februar 2009 - derzeit	Englisch-Trainerin in Landeskinderärten in Niederösterreich
Juli/ August 2011	Ferienbetreuung von Kindergarten- und Hortkindern
Februar 2011	Ferienbetreuung Kindergarten
Juli/ August 2010	Praktikum "Integrative Kinderferien am Meer" - Volkshilfe NÖ
Juli/ August 2009	Ferienbetreuung Kindergarten
2008-2009	Lernbegleitung (NÖ Hilfswerk)
August 2007	Ferienbetreuung Kleinstkinderhaus

Zusätzliche Qualifikationen:

Fremdsprachenkenntnisse: Englisch und Französisch (Schulkenntnisse)

Anhang

Protokoll 1

Detailfrage A1:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
2/1-2/4	„Sieben Kinder werden dort vom Kindergartenpersonal altersgemäß gruppenübergreifend der Trainerin zugeteilt, indem die jeweiligen Kinder beim Namen aufgefordert werden, in Englisch zu gehen.“	Das Kindergartenpersonal wählt eine bestimmte Anzahl von Kindern aus und schickt sie zu Englisch.	Kindergarten=personal entscheidet über Sozialform und Teilnahme von Kindern.	Kat 4: Extern orientiert Kindergartenpersonal: Entscheidung über Teilnahme und Sozialform
6/25-6/27	11 Kinder versammeln sich nach und nach und warten vor dem Turnsaal. In den Türrahmen hält die Trainerin erneut den Reifen. Die Kinder gehen nacheinander durch das Englischtor durch. Dazu müssen sie sich ein wenig bücken.	Elf Kinder warten vor dem Turnsaal, die Trainerin hält den Reifen in den Türrahmen, durch den die Kinder gehen.	Unklar: Wer hat die Kinder zur Turnsaaltür geschickt bzw. wurden sie überhaupt geschickt?	Kat 4 Extern orientiert/ Kat 3 Trainerorientiert: Entscheidung über Teilnahme und Sozialform

Detailfrage A2:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
2/5-2/9	„[...]Die Kinder werden nun nacheinander aufgefordert, durch das Englischtor, einem Reifen, der mit den Farben der englischen Flagge umwickelt ist, durchzugehen. Die Trainerin erklärt, wenn man das Englischtor passiert hat, nur Englisch gesprochen wird. Sie begrüßt die Kinder mit „Good Morning“, wenn sie durch den Reifen in den Turnsaal gegangen sind.“	Das Englischtor ist die „Brücke“, die die Trainerin leitet und die in den Turnsaal führt, indem Englisch gesprochen wird.	Trainerin entscheidet Lokalität= externer Raum Englisch vom Gruppenraum ausgelagert	Kat 3: Trainerorientiert Lokalität: Turnsaal/ Auslagerung vom Gruppenraum Englischtor als „symbolische Tür“
6/25-6/27	„11 Kinder versammeln sich nach und nach und warten vor dem Turnsaal. In den Türrahmen hält die Trainerin erneut den Reifen. Die Kinder gehen nacheinander durch das Englischtor durch. Dazu müssen sie sich ein wenig bücken.“	Das Englischtor (Reifen) führt in den Turnsaal und wird von der Trainerin gehalten.	Trainerin entscheidet Lokalität= externer Raum Englisch vom Gruppenraum ausgelagert Ob Trainerin räumliche Vorgaben (z.B. vom Kindergarten=personal) hat, kann nicht aus Protokollen entnommen werden	Kat 3: Trainerorientiert Lokalität: Turnsaal/ Auslagerung vom Gruppenraum Englischtor als „symbolische Tür“

Detailfrage A3:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
2/10- 2/11 2/18- 2/25	„Die Trainerin holt von der Langbank ein Stofftier und Farbkärtchen. [...]Die Trainerin fragt die Kinder, ob sie sich noch erinnern können, was das letzte Mal gemacht wurde. Die Kinder antworten vorläufig nicht. Ein paar Sekunden später entgegnet sie „Etwas mit Farben.“. Vor ihr hat sie Kärtchen mit verschiedenen Farben liegen. Sie nimmt eine und fragt die Kinder, wie die Farbe heißt. Dann sagt sie „blue“. Sie zeigt nun verschiedenfarbige Karten in der Größe eines halben A4 Blattes her. Sie kommentiert: „Das ist rot. This is red.“ Zuerst verwendet die Trainerin Deutsch, dann sagt sie dasselbe noch einmal auf Englisch. Sie legt die Karte vor sich hin und nimmt eine neue. Die Kinder sehen zu, und ein paar sprechen die Farbe nach.“	Die Trainerin verwendet als Material Farbkärtchen, die sie nacheinander den Kindern herzeigt und nach der englischen Farbbezeichnung fragt/ diese vorspricht.	Trainerin holt Farbkarten - entscheidet über dessen Verwendung : Frage nach Farbbezeichnung	Kat 3: Trainerorientiert Materialeinführung + Spielregeln: Frage (Trainerin)- Antwort (Kinder) Trainerin in Spielleiterrolle
3/1-3/3	„Ein Kind neben Monika dreht sich zur Handpuppe, die nach dem „Good Morning Lied“ neben ihr abgelegt wurde. Es beginnt, das Stofftier zu berühren. Die Englischtrainerin stellt fest:“ Der Dagobert schaut nur zu.“.	Als ein Kind die Handpuppe berührt, meint diese, dass sie nur zusehe.	Die Trainerin entscheidet über die Rolle des Materials „Handpuppe“ als Zuschauer	Kat 3: Trainerorientiert Material Handpuppe Rollenzuweisung Zuschauer
2/5-2/7	Die Kinder werden nun nacheinander aufgefordert, durch das Englischtor, einen Reifen, der mit den Farben der englischen Flagge umwickelt ist, durchzugehen.	Die Kinder sollen laut Trainerin durch den Englischreifen hindurch gehen.	Trainerin: Festlegung der Funktion des Englischreifens als „Tor“ zu Englisch	Kat 3: Trainerorientiert Reifen als „symbolisches Tor“
3/4-3/20	Monika gibt den Kindern eine neue Aufgabe: „Close your eyes.“. Sie spricht diese wiederum auf Deutsch: „Die Hände vor die Augen halten.“ und hält sich selbst die Hände vor die Augen. Das kleinste Kind in der Mitte, das neben der Trainerin sitzt, hält sich die Augen nicht zu. Die Trainerin bemerkt: „Möchtest du nicht?“. Dann wendet Monika ein paar Kärtchen, bis man die Rückseite sieht, die bei allen Karten gleich ist. Nun fragt sie „What's missing? Welche Farben fehlen?“. Ein paar Kinder rufen „Pink!“ (<i>auch bei den Farben vorhin haben die Kinder oft auf pink getippt, obwohl z.B. es nicht pink war. Ich habe das Gefühl, sie sind mit dem Wort schon so vertraut</i>). Ein rosarotes Kärtchen wurde umgedreht, die Trainerin fragt die Kinder: „Is this pink?“. Die Kinder blicken Richtung Karte. Sie sagt „Yes.“ und dreht das Kärtchen um, sodass die Farbe wieder nach oben schaut. Die Trainerin nimmt eine Karte und wendet sie. Die Kinder rufen die Farbe auf Deutsch, dann sagt sie die Trainerin auf Englisch. Ein paar Kinder versuchen das englische Wort nachzusprechen. Eine weitere Karte wird umgedreht, es ist die gelbe Karte. Ein Bub ruft: „Blue!“. Die Trainerin fragt: „Was ist denn blue auf Deutsch?“ Sie fragt ein Kind: "Was fehlt? What's missing?". Nun wird die Frage auch den restlichen Kindern gestellt, die noch nicht an der Reihe waren. „Was könnte noch fehlen?“, lässt Monika die Kinder raten.	Die Trainerin bestimmt eine neue Funktion der Kärtchen, die Kinder müssen die Augen schließen und erraten, welche Farbkärtchen umgedreht wurden.	Einführung variable Verwendung der Farbkarten mit Anweisung (Hände vor Augen halten). Trainerin entscheidet über neue Funktionsweise der Farbkarten als Ratespiel Spielleiterrolle der Trainerin	Kat 3: Trainerorientiert Variation des Materials: Ratespiel Trainerin in Spielleiterrolle Einleitung der Variation mit Anleitung

3/24-3/26	Als alle Kärtchen umgedreht sind, werden die Kinder aufgefordert, alle Farben gemeinsam auf Englisch zu sprechen (yellow, green, purple, red, blue orange, pink.) Die Trainerin zeigt dabei jeweils auf ein Farbkärtchen in der Kreismitte.	Die Farbe der Farbkarte, auf die die Trainerin zeigt, soll gesprochen werden.	Verwendung Material Farbkarten als Fragespiel: Frage nach Farbbezeichnung Spielleiterrolle Trainerin	Kat 3: Trainerorientiert Farbkarten als Frage-Antwort-Spiel Trainerin in Spielleiterrolle
3/29-3/34	Nachher werden die Kinder angewiesen, die Farbkärtchen einzeln aufzuheben und der Trainerin zu reichen, die eine Farbe nennt. Dies geschieht das erste Mal auf Englisch, dann auf Deutsch. Jedes Kind, das an der Reihe ist, gibt einzeln die gewünschte Farbe, die es vom Boden nimmt der Trainerin in die Hand. Je öfter dies gemacht wird, desto mehr werden die Anweisungen nur auf Englisch gesagt. Falls die Kinder zögern, wenn sie an der Reihe sind, wird die Frage auf Deutsch gestellt.	Die Kinder werden von der Trainerin angehalten, die entsprechende Farbkarte zur gerufenen Farbe aufzuheben und ihr zu reichen.	Trainerin ruft Farbe, Kinder suchen entsprechende Karte, heben sie auf, reichen sie ihr	Kat 3: Trainerorientiert Trainerin in Spielleiterrolle Materialvariation: Suchspiel
4/5-4/9	Nun folgt ein „Stand up“, die Trainerin steht auf und die Kinder machen es ihr nach, bis alle im Kreis stehen. Ein paar geben sich die Hände. Dann verlässt die Trainerin den Kreis, die Kinder bleiben darin stehen. Sie hält die Kärtchen in der Hand und verteilt sie auf den Boden. Dies macht sie, indem sie fragt „What is this?“ und das Kärtchen auf den Boden legt.	Die Trainerin legt die Farbkärtchen einzeln auf den Boden und fragt die Kinder dabei nach der entsprechenden Farbbezeichnung.	Trainerin legt Farbkarte auf Boden, Kinder sollen Farbe nennen.	Kat 3: Trainerorientiert Trainerin in Spielleiterrolle, Verwendung Material: Fragespiel: Frage-Spiel nach Farben Trainerin fragt/ Kind(er) antworten
3/15-3/18	Nun wird das Spiel von der Trainerin auf Deutsch erklärt. Wenn die vorgespielte Musik aus ist, sollen alle Kinder stehen bleiben (Stop“). Es wird dann eine Farbe auf Englisch gerufen und die Kinder sollen sich zu der richtigen Farbkarte begeben. Die Spielregeln werden wieder zuerst auf Deutsch, dann auf Englisch gesagt.	Sobald die Musik stoppt, sollen die Kinder zur von der Trainerin gerufenen Farbkarte am Boden laufen.	Trainerin ruft Farbe bei Musikstopp - Kinder sollen hinlaufen. Lauf- und Suchspiel Einleitung: verbal (Spielregeln)	Kat 3: Trainerorientiert Trainerin: Spielleiterrolle Variation Material: Lauf- und Suchspiel Einleitung: verbal mittels Spielregeln
5/29-5/34	Nun bilden die Kinder auf Aufforderung wieder einen Kreis in der Mitte. Sie setzen sich hin. Ein Kind fängt an, die Füße zu bewegen. Nun folgt die Instruktion auf Englisch: "Please bring me pink.". Ein Kind bringt die gewünschte Farbe. Wenn das Kind die richtige Farbkarte holt, können die anderen den Daumen nach oben geben, wenn sie falsch ist halten sie den Daumen nach unten. Dabei wird „yes“ bzw. „no“ gesagt. Die Kinder sind einzeln an der Reihe.	Die Trainerin sagt eine Farbe, jeweils ein einzelnes Kind soll diese herholen.	Trainerin sagt Farbe-Kind bringt diese Anleitung-Ausführung	Kat 3: Trainerorientiert Rolle Kinder: Anleitung der Trainerin ausführen Trainerin Spielleiterrolle
5/14-5/14	Wenn alle Farben gesammelt sind, werden sie von der Trainerin noch mal hergezeigt und die gerade präsentierte Farbe aufgesagt.	Die Trainerin zeigt eine Farbkarte, die Kinder sagen die Farbe.	Trainerin zeigt Farbkarte - Kinder sagen Farbe	Kat 3: Trainerorientiert Trainerin Spielleiterrolle Trainerin zeigt Material - Kinder: Benennung des Materials
5/17-5/19	Nun sagt die Trainerin: „Please bring me Dagobert.“ zu einem Kind, das die Handpuppe von der Bank herbringt. Schließlich wird ein „Goodbye Song“ gesungen. Dabei winkt die Trainerin.	Die Trainerin bittet ein Kind, ihr die Handpuppe zu geben und es wird ein Verabschiedungslied gesungen.	Ende der Stunde durch Trainerin Verabschiedungslied	Kat 3: Trainerorientiert Entscheidung über Ende mit Material Handpuppe Liedauswahl
5/21-5/23	Nun kommt die Trainerin und hält den Englischreifen in den Türrahmen. Jedes Kind wird mit "Goodbye" verabschiedet. Die Kinder krabbeln mit allen Vieren durch und verlassen den Turnsaal.	Die Trainerin hält den Englischreifen in den Türrahmen, die Kinder krabbeln hindurch und werden verabschiedet.	Ende: Trainerin hält Englischreifen in Türrahmen	Kat 3: Trainerorientiert Englischreifen als Tor zum Beenden der Stunde

6/25-6/27	Es ist 10:05. 11 Kinder versammeln sich nach und nach und warten vor dem Turnsaal. In den Türrahmen hält die Trainerin erneut den Reifen. Die Kinder gehen nacheinander durch das Englischtor durch.	Die Kinder kriechen durch den Englischreifen der Trainerin in den Turnsaal.	Beginn: Trainerin hält Englischreifen in Türrahmen	Kat 3: Trainerorientiert Englischreifen als Material Tor zur Beendigung der Stunde („Ausgang“)
6/31-7/5	Einige Kinder rufen ein paar Farben, auf die Frage, was das letzte Mal gemacht wurde heraus. Andere beginnen einige englische Farben zu rufen. Die Trainerin deckt vom Farbstapelkarten vor sich immer die oberste Karte auf und die Kinder rufen die englische Farbbezeichnung. Manchmal zeigt sie auch auf etwas an ihrer Kleidung, dass gerade die Farbe, die an der Reihe ist, hat. Die Karten werden aufgelegt, die Kinder nennen die Farben. "What's this?", entgegnet sie dabei. Die Anweisungen werden nun nur mehr auf Englisch gesagt. Die Trainerin lobt die Kinder auf Deutsch. Die Farben brown, grey, black, yellow, green, blue, white, orange, und purple werden genannt.	Die Trainerin zeigt eine Farbkarte her und fragt die Kinder nach der englischen Farbbezeichnung.	Trainerin zeigt Karte - Kinder Aufgabe Farbe auf Englisch zu sagen Frage-Antwort	Kat 3: Trainerorientiert Trainerin Spielleiterrolle, Material Farbkarten für Frage-Antwortspiel
7/6-7/10	„Close your eyes“, ist die nächste Instruktion, die auf Englisch und dann auf Deutsch mitgeteilt wird. Ein Kind hält sich nicht die Augen zu, es blickt in die Runde. Die Trainerin entgegnet: „Möchtest du nicht? Na dann schau dich halt zu.“. Monika fragt die Kinder: "What's missing?". Sie beginnt, die Kinder einzeln anzusprechen, welche Farbe der umgedeckten Farbkarten fehlt. Dazu sagt sie den Namen eines Kindes und fragt "What's missing?".	Die Trainerin hält die Kinder an, die Augen zu schließen. Während dessen dreht sie ein paar Farbkarten um. Nun sollen die Kinder erraten, welche Farbe fehlt.	Trainerin dreht Karten um - Kinder: welche Farben wurden umgedreht? Handlungsanweisung als Einleitung Ratespiel: was fehlt?	Kat 3: Trainerorientiert Handlungsanweisung als Einleitung Karten umdecken: Ratespiel Trainerin in Spielleiterrolle
8/1-8/10	Die Trainerin sagt den Kindern, dass sie ein neues Spiel hat. Sie legt hinter jedes Kind eine Teppichecke auf den Boden und fordert es dann auf, sich darauf zu stellen. Die einzelnen Teppiche werden rund um die gelb markierte Kreismitte im Turnsaal gelegt. Die Kinder bleiben im Kreis stehen, bis ihnen das Teppicheck bereit gestellt wird. Ein Kind bleibt in der Mitte des Kreises stehen, da es kein Teppicheck hat. <i>Es wirkt auf mich etwas verwirrt.</i> Jedes der Kinder, die stehen, bekommt ein kleineres Farbkärtchen von der Trainerin in die Hand gedrückt. Die Kinder sehen es an. Die Trainerin sagt eine Farbe. Die Kinder, die dieses Farbkärtchen in der Hand halten, müssen Plätze tauschen, erklärt die Trainerin die Spielregeln. Das Kind in der Mitte muss schauen, dass es einen Platz erwischt.	Die Kinder bekommen ein Teppicheck ausgeteilt, auf dass sie sich stellen sollen. Jedes Kind erhält auch noch eine Farbkarte von der Trainerin. Jene Kinder, welche die von der Trainerin gerufene Farbe haben, tauschen Plätze. Das Kind in der Mitte, das keinen Platz hat, soll einen ergattern.	Trainerin: teilt Kindern Teppichecke und Farbkarte zu. Ruft Farbe - Kinder sollen erklären Spielregeln folgen Einleitung anhand Handlungsanweisung und Materialplatzierung, sagt dem Kind auch, wo es während des Spiels stehen soll	Kat 3: Trainerorientiert Zuteilung des Materials an Kinder Spielverlauf stark vorstrukturiert: Spielpositions-Positionierung des Kindes durch Materialplatzierung der Trainerin Trainerin: Spielleiterrolle

9/15-9/20	Es ist nun 10:32 und ein Spiel namens "Bingo" beginnt. Die Trainerin holt ein Säckchen mit Glassteinchen und verschiedene Tafeln, auf denen kleine Kreise mit unterschiedlichen Farben aufgedruckt sind. Die Kinder sitzen wieder im Kreis in der Mitte des Turnsaals. Es erfolgen die Instruktionen zuerst auf Deutsch, dann auf Englisch. Jedes Kind bekommt eine Karte und soll die Farben, die abgebildet sind auf Englisch sagen. Viele Glassteine werden in die Kreismitte gelegt. Jedes Kind soll sich sechs davon nehmen.	Die Trainerin möchte ein Spiel namens Bingo spielen. Dazu teilt sie jedem Kind eine Farbkarte aus und hält die Kinder an, sich sechs Glassteine von der Kreismitte zu nehmen.	Trainerin entscheidet über Spiel - teilt Spielkarte aus, Steinchen können sich die Kinder selbst nehmen Hervorholen des Materials als Einleitung, Handlungsanweisung: 6 Steine nehmen	Kat 3: Trainerorientiert Spieleinleitung: Material wird an Kinder ausgeteilt, Handlungsanweisung Trainerin Spielleiterrolle
10/29-10/34	Monika hat nun das Stofftier geholt. Gemeinsam in der Kreismitte wird der „Goodbye song“ gesungen. Viele Kinder singen laut mit. Ein Kind läuft daraufhin schon zur Tür. Die restlichen Kinder schütteln dem Stofftier die Hand während die Trainerin sich mit der Handpuppe einzeln zu ihnen wendet und gehen dann ebenfalls zur Tür. Bei der Tür angekommen beginnt ein Bub etwas zu rufen (<i>es klang für mich nach „Nonsense“</i>). Die Kinder passieren nacheinander den Englischreifen und werden mit „Bye, bye“ verabschiedet.	Die Trainerin holt das Stofftier und singt mit den Kindern das Verabschiedungslied. Ein Kind läuft gleich zur Tür, die anderen werden mittels Händeschütteln der Handpuppe verabschiedet. Wiederum gehen die Kinder durch den Englischreifen.	Trainerin holt Handpuppe und beendet Stunde mit Verabschiedungslied und Händeschütteln der Handpuppe, Kinder gehen durch Englischreifen	Kat 3: Trainerorientiert Mit Material Handpuppe: Einleitung des Stundenendes Auswahl des Verabschiedungslieds Steuerung der Handpuppe Englischreifen als Tor zum Beenden der Stunde

Detailfrage B1:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
2/10-2/11 2/18-2/25	„Die Trainerin holt von der Langbank ein Stofftier und Farbkärtchen. [...] Die Trainerin fragt die Kinder, ob sie sich noch erinnern können, was das letzte Mal gemacht wurde. Die Kinder antworten vorläufig nicht. Ein paar Sekunden später entgegnet sie „Etwas mit Farben.“. Vor ihr hat sie Kärtchen mit verschiedenen Farben liegen. Sie nimmt eine und fragt die Kinder, wie die Farbe heißt. Dann sagt sie „blue“. Sie zeigt nun verschiedenfarbige Karten in der Größe eines halben A4 Blattes her. Sie kommentiert: „Das ist rot. This is red.“ Zuerst verwendet die Trainerin Deutsch, dann sagt sie dasselbe noch einmal auf Englisch. Sie legt die Karte vor sich hin und nimmt eine neue. Die Kinder sehen zu, und ein paar sprechen die Farbe nach.“	Die Trainerin holt ihre Farbkärtchen und fragt die Kinder, was das letzte Mal gemacht wurde. Sie beantwortet die Frage selbst mit „Farben“ und zeigt dann die Farbkarten einzeln her und spricht die jeweilige Farbe u.a. auf Englisch vor, ein paar sprechen die Farbe nach.	Trainerin stellt Frage nach dem Inhalt der vergangenen Englischeinheit an Kinder, gibt sich aber selbst Antwort. Trainerin zeigt Karten her-Vorsprechen, Rolle Kinder: nachsprechen	Kat 3: Trainerorientiert Themaeinführung: Rückgriff auf letzte Englischeinheit Frage an Kinder - selbst beantwortet

3/4-3/9	Monika gibt den Kindern eine neue Aufgabe: „Close your eyes.“. Sie spricht diese wiederum auf Deutsch: „Die Hände vor die Augen halten.“ und hält sich selbst die Hände vor die Augen. Das kleinste Kind in der Mitte, das neben der Trainerin sitzt, hält sich die Augen nicht zu. Die Trainerin bemerkt: „Möchtest du nicht?“. Dann wendet Monika ein paar Kärtchen, auf die Rückseite sieht, die bei allen Karten gleich ist. Nun fragt sie „What's missing? Welche Farben fehlen?“	Die Trainerin fordert die Kinder auf, die Hände vor die Augen zu halten. Danach deckt sie ein paar Farbkärtchen um und fragt, was fehlt.	Trainerin führt in „ihr“ neues Spiel ein, indem sie den Kindern Anleitung gibt, was diese tun sollen. Ratespiel: Was fehlt?	Kat 3: Trainerorientiert Themaeinführung anhand Handlungsanleitung Ratespiel Trainerin Spielleiterrolle
3/24-3/26	Als alle Kärtchen umgedreht sind, werden die Kinder aufgefordert, alle Farben gemeinsam auf Englisch zu sprechen (yellow, green, purple, red, blue orange, pink.) Die Trainerin zeigt dabei jeweils auf ein Farbkärtchen in der Kreismitte.	Die Trainerin zeigt auf eine Farbkarte, die jeweilige Farbe soll gemeinsam gesprochen werden.	Trainerin deutet auf Farbkarte – Farbe soll gesprochen werden	Kat 3: Trainerorientiert Trainerin: zeigt auf Material Kinder: Hergezeigtes Benennen Spielleiterrolle
4/5-4/9 4/15-4/18	Nun folgt ein „Stand up“, die Trainerin steht auf und die Kinder machen es ihr nach, bis alle im Kreis stehen. Ein paar geben sich die Hände. Dann verlässt die Trainerin den Kreis, die Kinder bleiben darin stehen. Sie hält die Kärtchen in der Hand und verteilt sie auf den Boden. Dies macht sie, indem sie fragt „What is this?“ und das Kärtchen auf den Boden legt. Die Kinder stehen noch immer im Kreis. Nun wird das Spiel von der Trainerin auf Deutsch erklärt. Wenn die vorgespielte Musik aus ist, sollen alle Kinder stehen bleiben (Stop“). Es wird dann eine Farbe auf Englisch gerufen und die Kinder sollen sich zu der richtigen Farbe begeben. Die Spielregeln werden wieder zuerst auf Deutsch, dann auf Englisch gesagt.	Die Trainerin fordert die Kinder auf, aufzustehen und im Kreis stehen zu bleiben. Sie legt die Farbkärtchen am Boden, die Kinder sollen, sobald die Musik stoppt, zu der von ihr gerufenen Farbe laufen.	Trainerin gibt Kommando - Kinder laufen zur gerufenen Farbe, müssen diese suchen Handlungsanweisung als Spieleinleitung	Kat 3: Trainerorientiert Handlungsanweisung als Einleitung Lauf- und Suchspiel Trainerin: Spielleiterrolle
5/29-5/33	Nun bilden die Kinder auf Aufforderung wieder einen Kreis in der Mitte. Sie setzen sich hin. Ein Kind fängt an, die Füße zu bewegen. Nun folgt die Instruktion auf Englisch: "Please bring me pink." Ein Kind bringt die gewünschte Farbe. Wenn das Kind die richtige Farbkarte holt, können die anderen den Daumen nach oben geben, wenn sie falsch ist halten sie den Daumen nach unten. Dabei wird „yes“ bzw. „no“ gesagt. Die Kinder sind einzeln an der Reihe.	Die Kinder werden einzeln aufgefordert, die von der Trainerin gewünschte Farbkarte herzuholen.	Trainerin nennt Farbe - einzelnes Kind bringt Farbkarte Handlungsanweisung als Spieleinleitung	Kat 3: Trainerorientiert Handlungsanweisung als Einleitung
6/17-6/19	Nun sagt die Trainerin: „Please bring me Dagobert.“ zu einem Kind, das die Handpuppe von der Bank herbringt. Schließlich wird ein „Goodbye Song“ gesungen. Dabei winkt die Trainerin.	Die Trainerin fordert ein Kind auf, ihr die Handpuppe zu bringen, um sich zu Verabschieden.	Kind bringt auf Aufforderung Trainerin Handpuppe zum Beenden der Stunde	Kat 3: Trainerorientiert Handlungsanweisung
6/28-6/34	Danach wird in der Mitte des Turnsaals ein Kreis gemacht. Die Trainerin fragt, wer das letzte Mal da war Die Kinder stehen im Kreis, sie singen beim „Good Morning - Lied“ mit. Ein Kind beginnt, von seinem Geburtstag zu erzählen. Die Trainerin antwortet dem Kind kurz. Als das Kind das Thema wieder aufgreift, antwortet sie mit „Pscht“. Es ist nun 10:08. Einige Kinder rufen ein paar Farben, da das letzte Mal die Farben gelernt wurden. Andere beginnen einige englische Farben zu rufen. Die Trainerin deckt nun immer die oberste Karte des Farbkartenstapels auf und die Kinder rufen die englische Farbbezeichnung.	Die Trainerin fragt die Kinder, was das letzte Mal gemacht wurde. Ein paar Kinder antworten und die Trainerin deckt jeweils eine Karte ihres Farbstapels auf und die Kinder rufen die Farbe.	Trainerin deckt Farbkartenstapel auf -Kinder rufen aufgedeckte Farbe	Kat 3: Trainerorientiert Starke Strukturierung: Hergezeigtes Benennen

7/6-7/10	„Close your eyes“, ist die nächste Instruktion, die auf Englisch und dann auf Deutsch mitgeteilt wird. Ein Kind hält sich nicht die Augen zu, es blickt in die Runde. Die Trainerin entgegnet: „Möchtest du nicht? Na dann schaust du halt zu.“ . Monika fragt die Kinder: "What's missing?". Sie beginnt, die Kinder einzeln anzusprechen, welche Farbe fehlt. Dazu sagt sie den Namen eines Kindes und fragt "What's missing?".	Die Trainerin fordert die Kinder auf, die Augen zu schließen. Danach dreht sie Farbkarten um und fragt die Kinder einzeln anschließend, welche Farbe(n) fehlt/fehlen.	Trainerin gibt Aufgabenstellungen - einzelne Kinder dann angesprochen, diese zu lösen.	Kat 3: Trainerorientiert Aufgabenstellung
7/33-8/11	Nun folgt ein neues Spiel, es wird mit einem "Stand up!" der Trainerin eingeleitet. Die Trainerin sagt den Kindern, dass sie ein neues Spiel hat. Sie legt hinter jedes Kind eine Teppichecke auf den Boden und fordert es dann auf, sich darauf zu stellen. Die einzelnen Teppiche werden rund um die gelb markierte Kreismitte im Turnsaal gelegt. Die Kinder bleiben im Kreis stehen, bis ihnen das Teppicheck bereit gestellt wird. Ein Kind bleibt in der Mitte des Kreises stehen, da es kein Teppicheck hat. <i>Es wirkt auf mich etwas verwirrt.</i> Jedes der Kinder, die stehen, bekommt ein kleineres Farbkärtchen von der Trainerin in die Hand gedrückt. Die Kinder sehen es an. Die Trainerin sagt eine Farbe. Die Kinder, die dieses Farbkärtchen in der Hand halten, müssen Plätze tauschen, erklärt die Trainerin die Spielregeln. Das Kind in der Mitte muss schauen, dass es einen Platz erwischt. Die Trainerin ruft die Farbe in einem ganzen Satz auf Englisch, dann sagt sie ihn auf Deutsch.	Die Trainerin fordert die Kinder aufzustehen. Sie gibt jedem Kind eine Teppichecke, auf die es sich stellen soll, sowie ein Farbkärtchen. Danach ruft sie eine Farbe und die Kinder mit dem Farbkärtchen müssen Plätze tauschen. Das Kind ohne Teppichecke in der Mitte muss einen Platz erwischen.	Trainerin platziert die Kinder, so wie sich hinstellen - dann leitet sie Spiel, indem sie Farbe ruft zum Platzwechsel	Kat 3: Trainerorientiert Festlegung der Spielerpositionen Austeilung des Materials Handlungsanweisung
9/6-9/7 9/11-9/20	Es ist nun 10:29 und die Trainerin sagt den Kindern, sie sollen die Teppichecken in die Kreismitte legen. Währenddessen gehen ein paar Kinder zu den Schaumstoffblöcken, die angelehnt bei der Tür aufeinander gestapelt sind. Sie beginnen hinauf zu klettern. Die Kinder werden daraufhin wieder aufgefordert einen Kreis zu machen und sich hinzusetzen. Es ist nun 10:32 und ein Spiel namens "Bingo" beginnt. Die Trainerin holt ein Säckchen mit Glassteinchen und verschiedene Tafeln, auf denen kleine Kreise mit unterschiedlichen Farben aufgedruckt sind. Die Kinder sitzen wieder im Kreis in der Mitte des Turnsaals. Es erfolgen die Instruktionen zuerst auf Deutsch, dann auf Englisch. Jedes Kind bekommt eine Karte und soll die Farben, die abgebildet sind auf Englisch sagen. Viele Glassteine werden in die Kreismitte gelegt. Jedes Kind soll sich sechs davon nehmen.	Die Trainerin holt ein Säckchen und Glassteinchen für das Spiel Bingo. Jedes Kind bekommt eine Farbe, die Glassteine sollen sich die Kinder von der Mitte selbst nehmen.	Trainerin hat Materialien für Spiel, teilt Farbkarten aus, Glassteine dürfen selbst genommen werden	Kat 3: Trainerorientiert Anhand Material (von Trainerin) Spielanleitung für Material Austeilen von Material Kat 3: Trainer- und Kindorientiert Kinder: Selbstständiges Nehmen des von Trainerin zur Verfügung gestellten Materials

10/24-10/30	Ein Mädchen beginnt von sich aus, die Karten einzuräumen. „Gehen wir dann?“, fragt ein Kind. Der Bub, der vorher seine Arme vor seinem Kopf bewegt hat, wackelt nun mit dem Kopf von einer Seite auf die andere. Es ist nun 10:46. Ein Mädchen hüpf mit den Beinen auf und ab, die Hände hat es vor sich auf dem Boden aufgestützt. Monika hat nun das Stofftier geholt. Gemeinsam in der Kreismitte wird der „Goodbye song“ gesungen.	Ein Kind fragt, ob sie dann gehen, ein anderes beginnt wegzuräumen. Die Trainerin holt das Stofftier und es folgt die Verabschiedung.	Kind fragt nach gehen, Trainerin leitet Verabschiedung ein Leitet Trainerin Verabschiedung ein, weil Kind nach dem Gehen fragt oder weil Bingo-Spielrunde zu Ende ist?	Kat 2: Trainer- und kindorientiert Kind: Wunsch nach Ende Trainerin: Einleitung Verabschiedung mittels Stofftier und Lied Kat 3 Trainerorientiert: Liedauswahl
-------------	--	---	---	--

Detailfrage B2:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
4/30-4/31	Ein paar Kinder rund um das Farbkärtchen beginnen zu hüpfen. Sie werden aufgefordert, ruhig stehen zu bleiben.	Ein paar Kinder hüpfen rund um die Farbkarte, die Trainerin fordert sie auf, still zu stehen.	Kinder hüpfen von sich aus- Trainerin Aufforderung/ Ermahnung stehen bleiben	Kat 3 Trainerorientiert: Kinder: Bewegungsimpuls - Ermahnung Trainerin
5/10-5/11	Die Kinder beginnen erneut, wenn sie rund um die Farbe stehen, zu hüpfen. Sie werden ermahnt, stehen zu bleiben.	Die Kinder beginnen erneut zu hüpfen und werden ermahnt.		Kat 3 Trainerorientiert: Kinder: Bewegungsimpuls - Ermahnung Trainerin
6/28-6/31	Die Trainerin fragt, wer das letzte Mal da war Die Kinder stehen im Kreis, sie singen beim „Good Morning - Lied“ mit. Ein Kind beginnt, von seinem Geburtstag zu erzählen. Die Trainerin antwortet dem Kind kurz. Als das Kind das Thema wieder aufgreift, antwortet sie mit „Pscht“.	Ein Kind beginnt von sich aus, von seinem Geburtstag zu erzählen. Die Trainerin antwortet kurz und hält es dann an, still zu sein.	Kind erzählt, Trainerin entgegnet ein „Pscht“	Kat 3: Trainerorientiert Forderung nach Erzählungsunterbrechung
7/27-7/29	Als ein Kind aufgefordert wird, der Trainerin eine Karte zu geben, rufen andere Kinder, dass die Tina schon dran war. <i>Ich habe das Gefühl, die Kinder achten genau, wer schon an der Reihe war.</i>	Die Kinder merken an, dass ein Kind, das von der Trainerin ausgewählt wurde, bereits an der Reihe war.	Kinder achten auf „soziale Gerechtigkeit“ - jeder 1x an die Reihe	Kat 1 Kindorientiert: Trainerin: Aufforderung an Kind - Kinder: soziale Gerechtigkeit als „Thema“
9/1-9/6	Die Kinder rufen "Tom und Andrea!" ,eines der angesprochenen Kinder verlässt daraufhin seinen Platz, das andere wenige Sekunden später ebenfalls, beide tauschen Plätze. Eine neue Farbe wird gerufen. Wieder geht ein Kind, das die Farbe hat, von seinem Platz weg. Es marschiert zu dem Kind, das die gleiche Karte hat, aber noch am Platz steht und sagt zu ihm :„Schnell weg!“.	Die Kinder rufen die Namen von Kindern, die im Spiel die Plätze tauschen sollen, bzw. sagen dem Partner, was im Spiel zu tun ist.	Kinder geben untereinander Hilfestellungen/ Anfeuern/ Anleitungen, spielen „aktiv“ mit Verbalisierungen	Kat 1 Kindorientiert: Kinder: Hervorhebung sozialer Aspekt des Spiels: Anfeuern, Hilfestellungen, Anleitungen geben)
9/8-9/14	Die Kinder räumen die Teppiche in die Mitte. Monika dreht sich zu mir und erklärt, dass ein paar Kinder neu sind und sie die Gruppen nicht immer so gemischt hat. Sie berichtet weiters, dass ein paar Kinder halt noch nicht Englisch gehabt haben, ein Mädchen noch kein Deutsch kann, es sich gar nicht auskennt und dass diese Situation schwierig ist. Während dessen gehen ein paar Kinder zu den Schaumstoffblöcken, die angelehnt bei der Tür aufeinander gestapelt sind. Sie beginnen hinauf zu klettern. Die Kinder werden daraufhin wieder aufgefordert einen Kreis zu machen und sich hinzusetzen	Als die Trainerin sich von den Kindern kurz abwendet, laufen diese zu den Schaumstoffblöcken. Sie werden dann von ihr aufgefordert, wieder zurück in den Kreis zu kommen.	Kinder nutzen unbedachten Moment - Wunsch zu Schaumstoffblöcken gehen, Trainerin Aufforderung in Kreis kommen	Kat 3: Trainerorientiert Kinder Interesse an Schaumstoffblöcke - Trainerin Aufforderung zur Kreisbildung

9/26-9/28	„He, du hast viel zu viel, six!“, sagt ein Mädchen zu einem Bub, der sich viele Steine von der Kreismitte genommen hat. Ein Bub zählt ein paar Mal auf Englisch. Dann zählt er auf Deutsch nach. Er sagt: "Sechs. – six –sechs – six..".	Einem Kind fällt auf, dass ein anderes zu viele Steine genommen hat und spricht dies an.	Konflikt - soziale Gerechtigkeit: alle gleich viel Steine, Kind spricht dies an	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kind: Einhaltung von Trainerspielregeln eingefordert
10/5-10/10	Ein Mädchen fällt mir auf, das noch gar keinen Stein auf das Blatt gesetzt hat. Es sitzt etwas außerhalb vom Kreis, die Beine hat es vor sich ausgestreckt. Es nimmt die Steine und gibt sie zwischen seine Füße, dann sammelt es sie wieder ein, und dreht sich wieder zum Kreis. Nun lässt es die Steine vor sich auf den Boden fallen. Dann legt es das Kärtchen auf die Steine, so dass sie versteckt sind. Ein paar Sekunden später gibt es das Kärtchen vorsichtig wieder herunter.	Ein Mädchen spielt mit den Steinen auf ihre Art und Weise und nicht nach den „Spielregeln“..	Mädchen experimentiert auf eigene Weise mit Steinen	Kat 1 Kindorientiert: Kind: Eigenes Experimentieren mit Material von Trainerin
10/24-10/25	Dann werden die Steine wieder in den Sack eingeräumt. Ein Mädchen beginnt von sich aus, die Karten einzuräumen. „Gehen wir dann?“, fragt ein Kind.	Ein Kind beginnt unaufgefordert einzuräumen, ein anderes fragt nach dem Gehen.	Kinder „beenden“ die Stunde	Kat 2: Trainer- und Kindorientiert Verbalisierung Kind: Wunsch Englisch beenden

Protokoll 2

Detailfrage A1:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
2/25-2/25 2/27-2/28 2/33 3/3-3/5	Ein kleines Mädchen geht aus der Bauecke und sagt leise vor sich hin: "Mama, Mama, Mama." Nun geht ein Junge in die Bauecke, es sind wieder vier Kinder dort, und sieht sich um. Ein Kind verlässt die Bauecke. Ein Kind kommt, gibt mir die Hand und geht dann in die Bauecke und streckt der Englischtrainerin die Hand entgegen, die es mit "Good morning" begrüßt.	Ein paar Kinder verlassen selbstständig die Bauecke, während neue dafür hinzukommen.	Regel Wechsel der Sozialformen in der Bauecke: Kinder können selbst über Spielbereich entscheiden, wo sie spielen und wann sie spielen entscheiden	Kat 1 Kindorientiert. Kinder: selbstständiger zeitlicher und örtlicher Spielbereichswechsel
3/11-3/16	Bettina erklärt den Kindern auf Deutsch, dass sie mit der Hälfte der Kinder in den Turnsaal gehen möchte. „Ich will auch mitkommen!“, ruft ein Kind. Die Trainerin geht zur Tür. Drei Kinder laufen ebenfalls zur Tür. Sie erklärt den Kindern nochmals auf Deutsch, dass sie die Hälfte von ihnen mitnimmt. Die drei Kinder, die schon bei der Tür stehen, können mit, zusätzlich werden noch fünf andere ausgesucht, sodass insgesamt acht Kinder mitgehen.	Die Trainerin erklärt den Kindern, dass sie in den Turnsaal gehen möchte und die Hälfte von ihnen mitgehen kann. Drei Kinder laufen zur Tür, wo die Trainerin steht. Weitere fünf Kinder werden noch ausgesucht.	Trainerin möchte in den Turnsaal: Entscheidung darüber, dass Hälfte der Kinder mitgehen kann. 3 Kinder gehen freiwillig zur Tür – von wem wird der Rest ausgewählt? Unklar im Rahmen des Protokolls, Wortwahl „auswählen“ deutet auf Fremdbestimmung hin	Kat.2 Trainer- und kindorientiert: Trainerin: mit Anzahl von Kindern Ortswechsel -3 Kinder Wunsch der Teilnahme Kat 3 Trainerorientiert/ Kat. 4 Extern orientiert: Auswahl weiterer Kinder zur Teilnahme am Ortswechsel
2/8-2/11	Die Trainerin geht in die Bauecke. Sie fragt die anwesenden Kinder auf Englisch, ob sie mit ihr einen Turm bauen ("Building a tower"). Danach wiederholt sie es kurz auf Deutsch. Ein paar Kinder antworten mit "Ja". Es sind gerade vier Kinder in der Bauecke.	Die Trainerin geht in die Bauecke und fragt die vier dort anwesenden Kinder, ob sie mit ihr einen Turm bauen wollen.	Trainerin: Spielvorschlag/-angebot – Frage nach Wunsch der Spielteilnahme – Kinder können freiwillig darüber entscheiden	Kat. 2 Trainer- und Kindorientiert: Trainerin: Spielvorschlag und Frage nach Teilnahmewunsch (freiwillig) - Sozialform freiwillig

6/1-6/6	Die Kinder werden aufgefordert, sich anzustellen, einige Kinder beginnen bei der Türe wo sie sich anstellen sollen, zu hüpfen. In Zweierreihe gehen sie in die Gruppe. Es ist nun 9:02. Die Kinder, die noch nicht an der Reihe waren, werden beim Namen gerufen, um sich anzustellen. Es sind nun zirka sieben Kinder, gemeinsam gehen sie in den Turnsaal. Es wird gleich ein Kreis in der Mitte des Turnsaals gebildet. Ein Kind mag nicht, es setzt sich gleich auf die Langbank, auf der auch die Kindergartenpädagogin sitzt.	Als die eine Gruppe zurück kommt, werden all jene Kinder, welche noch nicht im Turnsaal waren, mit dem Namen gerufen und geholt.	Rest der Kinder wird zu Englisch gerufen = alle Kinder sollen Englisch haben Von wem werden die restlichen Kinder geholt? Trainerin/ Kindergartenpädagogin? 1 Kind setzt sich auf die Langbank anstelle in den Kreis: Interpretation: möchte nicht teilnehmen, wird aber auch nicht dazu gezwungen Trainerin teilt Kinder der Gruppe in 2 Teilgruppen: Entscheidung jeder hat Englisch	Kat 3 Trainerorientiert Einteilung der Kinder in Gruppen Jeder in der Gruppe kommt mit Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Trainerin: Angebot Kreisform Kind: Entscheidung Nicht-Teilnahme
3/17-3/20	Ein kleinerer Junge, der ganz hinten eingereiht ist, bleibt stehen, als die anderen losgehen. Die Trainerin fragt ihn, ob er mitgehen möchte. Das Kind nickt, die Kindergartenpädagogin lässt ihm noch ein weiteres Kind aussuchen (<i>seine Freundin?</i>) und dann geben sich beide die Hand und gehen ebenfalls mit.	Als die anderen Kinder losgehen bleibt eines stehen. Die Trainerin fragt, den Jungen, ob er mitgehen möchte, welches er bejaht. Die Kindergartenpädagogin lässt ihn daraufhin ein weiteres Kind aussuchen, mit dem er Hand in Hand mitgeht.	Trainerin: Rückversicherung an Kind, ob es mitgehen will Kindergartenpädagogin: Entscheidung, ein weiteres Kind mitzunehmen, dass sich das Kind aussucht Unklar: Kinder in 2 Gruppen geteilt, war das Kind bereits bei 1. Gruppe mit/ wurde es vergessen/ müssen gar nicht alle Kinder an Englisch teilnehmen? Gegenhypothese: Trainerin meinte, sie nimmt die Hälfte der Kinder mit – anschließend die andere Hälfte	Kat. 4 Extern orientiert: Kindergartenpädagogin: Kind darf zusätzliches Kind zur Teilnahme am Ortswechsel auswählen

Detailfrage A2:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
2/1-2/4	Es ist ca. 8:30. Bettina kommt in die Gruppe, begrüßt die Kinder einzeln mit "Good Morning" und reicht ihnen die Hand dabei. Es sind noch nicht viele Kinder anwesend, ungefähr acht. Sie erklärt mir, dass sie, bis mehr Kinder da sind, einfach mit ihnen mitspielt und sobald sie eine Kleingruppe beisammen hat, geht sie mit ihnen in den Turnsaal.	Die Trainerin kommt in den Gruppenraum, begrüßt die Kinder einzeln und erklärt, dass sie im Gruppenraum mitspielt, bis alle Kinder anwesend sind.	Trainerin kommt in Alltagsumgebung der Kinder= Gruppenraum	Kat 1 Kindorientiert: Trainerin: Alltagsumgebung der Kinder
2/8-2/10	Die Trainerin geht in die Bauecke. Sie fragt die anwesenden Kinder auf Englisch, ob sie mit ihr einen Turm bauen ("Building a tower"). Danach wiederholt sie es kurz auf Deutsch. Ein paar Kinder antworten mit "Ja".	Die Trainerin geht in die Bauecke und fragt dort Kinder, ob sie mit ihr einen Turm bauen.	Kontaktsuche/ Spielangebot an Kinder	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kontaktsuche/Spielangebot in aktuellen Spielbereich der Kinder

3/9-3/10	Die Trainerin sagt den Kindern auf Deutsch, dass sie jetzt in den Turnsaal geht. Sie verlässt die Bauecke und die restlichen Kinder gehen ebenfalls hinaus.	Die Trainerin möchte in den Turnsaal gehen und verlässt die Bauecke	Wunsch: Auslagerung externer Raum Turnsaal	Kat 3 Trainerorientiert: Auslagerung externer Raum Turnsaal
3/11-3/16	Bettina erklärt den Kindern auf Deutsch, dass sie mit der Hälfte der Kinder in den Turnsaal gehen möchte. „Ich will auch mitkommen!“, ruft ein Kind. Die Trainerin geht zur Tür. Drei Kinder laufen ebenfalls zur Tür. Sie erklärt den Kindern nochmals auf Deutsch, dass sie die Hälfte von ihnen mitnimmt. Die drei Kinder, die schon bei der Tür stehen, können mit, zusätzlich werden noch fünf andere ausgesucht, sodass insgesamt acht Kinder mitgehen.	Bettina erklärt, dass sie mit der Hälfte der Kinder in den Turnsaal gehen möchte. Drei stellen sich bei der Tür an, andere werden ausgewählt.	Wunsch: Auslagerung externer Raum Turnsaal	Kat 3 Trainerorientiert: Auslagerung externer Raum Turnsaal
6/1-6/4	Die Kinder werden aufgefordert, sich anzustellen, einige Kinder beginnen bei der Tür wo sie sich anstellen sollen, zu hüpfen. In Zweierreihe gehen sie in die Gruppe. Die Kinder, die noch nicht an der Reihe waren, werden beim Namen gerufen, um sich anzustellen. Es sind nun zirka sieben Kinder, gemeinsam gehen sie in den Turnsaal.	Um vom Turnsaal in die Gruppe zu gehen, werden die Kinder aufgefordert, sich in Zweierreihe anzustellen. In der Gruppe werden die Kinder, die noch nicht an der Reihe waren, beim Namen zum Anstellen gerufen.	Rückgang in Gruppe in Zweierreihe auf Anleitung Trainerin oder anderen Person? (unklar) In Sozialform Gruppen: 1. Gruppe= Rückgang in Alltagsumgebung= Ende Englisch 2. Gruppe= Gang in externe Lokalität= Beginn von Englisch	Kat 3 Trainerorientiert/ Trainerin Entscheidung über Rückgang in Alltagsumgebung- Ende Englisch Trainerin/ Entscheidung über Auslagerung in externen Raum – Beginn Englisch
8/22-8/28	Die Trainerin meint, dass alle Kinder noch eine Runde laufen dürfen. Dabei trommelt sie. Als sie damit aufhört, sagt, sie „And stop!“ und „Line up!“. Die Kinder laufen zur Tür. Ein Kind ruft „Erster!“. „Wenn ihr streitet, bin ich Erster!“, ruft ein anderes Kind. Die Kinder drängeln bei der Tür. Nun geht die Trainerin als erste Richtung Gruppenraum. Einige Kinder laufen vor. „Nicht laufen, das ist gefährlich!“, sagt die Kindergartenpädagogin. Die Trainerin verabschiedet sich im Gruppenraum von jedem Kind noch einzeln, gibt ihm die Hand und sagt „Goodbye!“.	Die Trainerin fordert die Kinder auf, sich anzustellen, um in die Gruppe zu gehen. In der Gruppe verabschiedet sie sich von jedem Kind einzeln.	Anleitung Trainerin: Gang in Gruppe Gruppenraum: Verabschiedung	Kat 3 Trainerorientiert/ Entscheidung/ Anleitung der Trainerin über Rückgang in Alltagsumgebung- Ende Englisch Verabschiedung Gruppenraum von jedem Kind:: Ende Englisch

Detailfrage A3:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
2/8-2/14	Die Trainerin geht in die Bauecke. Sie fragt die anwesenden Kinder auf Englisch, ob sie mit ihr einen Turm bauen ("Building a tower"). Danach wiederholt sie es kurz auf Deutsch. Ein paar Kinder antworten mit "Ja". Es sind gerade vier Kinder in der Bauecke. Die Trainerin weist auf die Bausteine in der Ecke und fordert die Kinder auf, ihr welche zu bringen. Ein Kind schafft Bausteine herbei. Ein weiteres wird ebenso darum gebeten. Dabei wiederholt die Trainerin die Bitte zweimal, und zeigt dabei auf die Bausteine in der Ecke.	Die Trainerin geht zu den Kindern in der Bauecke und fragt sie, ob sie mit ihr einen Turm bauen wollen. Diese bejahen dies und die Trainerin fordert sie auf, Bausteine dafür herbei zu schaffen.	Trainerin kommt in Baubereich der Kinder Spielvorschlag an Kinder Kinder sollen dafür Material bringen	Kat 3 Trainerorientiert: Trainerin: Aufforderung Materialbeschaffung für Spielangebot an Kinder

3/22-3/33	"What did we do last week? / Was haben wir letzte Woche gemacht?", fragt sie. Dann präsentiert sie Kärtchen, jeweils in der Größe einer halben A4 Seite. Auf den Karten sind einzelne Früchte abgebildet. Während sie Karte für Karte herzeigt, sagt sie das englische Wort dafür, ein paar Kinder sprechen mit. Wenn die Karte hergezeigt und benannt wurde, wird sie in der Kreismitte aufgelegt. Nach und nach liegen alle Karten in der Kreismitte sichtbar am Boden. Bettina erklärt den Kindern auf Deutsch, dass sie ein Buch vorlesen wird. Dies hat sie bereits letzte Woche gemacht, sagt sie. Dann bittet sie die Pädagogin um ein Glockenspiel, welche ein größeres Mädchen im Kreis beauftragt, es zu holen. Während der Wartezeit auf das Glockenspiel geht die Trainerin die Wörter der Kärtchen noch einmal durch, indem sie auf die Banane zeigt und sagt: "Who likes bananas?". Sie fragt jedes Kind einzeln, die kleineren Kinder, die mit sind, deuten ja bzw. nein mit dem Kopf.	Die Trainerin fragt, was sie letzte Woche gemacht haben und zeigt Karten von Früchten einzeln her, die sie benennt. Nach und nach legt sie die Karten in die Kreismitte auf den Boden. Sie erklärt ihnen, dass sie ein Buch, wie letzte Woche, vorlesen wird. Sie bittet die Pädagogin um ein Glockenspiel, die wiederum ein Kind damit beauftragt. Während dessen deutet abwechselnd sie auf eine der Karten und fragt die Kinder einzeln, wer den auf der Karte abgebildeten Gegenstand mag.	Einleitung mittels Frage, was letztes Mal gemacht wurde. Trainerin sagt, was sie machen möchte = was sie geplant hat (ein Buch vorlesen) Bildkarten werden von Trainerin benannt Fragen stellen an Kinder zu Bildkarten Bitte um Materialherbeischaffung (Trainerin braucht Glockenspiel= eingeplant)	Kat 3 Trainerorientiert: Einleitung: Frage nach Thema der letzten Woche und Herzeigen von Bildkarten Benennen und Zeigen von Bildkarten Fragen stellen zu Bildkarten Material von Trainerin eingeführt
4/2-4/8	Nun kommt das Kind mit dem Glockenspiel. Es setzt sich in den Kreis und beginnt sogleich, darauf kurz zu spielen. Die Trainerin hat nun das Buch von der Raupe Nimmersatt in der Hand und erklärt, wer auf dem Buchumschlag ist. „Die Raupe heißt Caterpillar, meint sie. Und die Raupe ist sehr hungrig. „Hungrig heißt hungry.“, erklärt sie weiter. Wenn „hungry“ genannt wird, soll das Kind, das das Glockenspiel geholt hat, darauf zu spielen beginnen, so wie eben, meint Bettina.	Ein Kind hat das Glockenspiel gebracht und beginnt, zu spielen. Die Trainerin beginnt mit dem Buch, indem sie es herzeigt und erklärt, wer auf dem Buchumschlag zu sehen ist. Weiters erklärt sie, soll ein Kind immer wenn das Signalwort ertönt (Gefühlszustand hungrig) ein Kind auf dem Glockenspiel spielen.	Einführung des Buchs durch Herzeigen des Buchumschlags und Erklärung der Hauptfigur Signalwort= Glockenschlagschlag, warum, was soll dieser symbolisieren?	Kat 3 Trainerorientiert Material von Trainerin eingeführt Einführung Material (Buch) durch Herzeigen des Buchumschlags Erklärung der Hauptfigur Erklärung Spielregel: bei Signalwort Einsatz Glockenspiel durch Kinder Spielregeln Trainerin
4/17-4/18	Das Wort "hungry" ist gefallen, das Kind mit dem Glockenspiel wird auf Deutsch erinnert, dass es jetzt an der Reihe ist, zu spielen.	Die Trainerin erinnert das Kind an die Spielregel, dass beim Signalwort ein Glockenschlag ertönen soll.	Erinnerung an Spielregel	Kat 3 Trainerorientiert Spielregel: bei Signalwort Einsatz Glockenspiel durch Kinder
5/9-5/20	"Was sollen wir jetzt spielen?", fragt die Trainerin. „Wir wollen Fangen spielen.“, sagt ein größeres Mädchen. „Wir wollen Hexe spielen.“, sagt ein anderes Kind. "Das mit den Bären.", entgegnet ein anderes. "Wie geht das?", fragt die Trainerin. Nun beginnt sie, die Obstkarten in die Kreismitte aufzulegen und fragt: „Wollt ihr nicht so ein Spiel spielen?". Einige Kinder verneinen dies. Mehrere Kinder sagen, sie wollen das Hexenspiel spielen. Die Trainerin antwortet, dass sie versteinerte Hexe mit der Kindergartenpädagogin spielen können. Nun fragt sie, wie ihr Spiel in Englisch geht. Ein Kind meint, sie wisse es nicht. Ein paar andere Kinder rufen noch einmal nach dem Hexenspiel. Die Trainerin sagt: „Nein, das spiele ich nicht, aber wir können das Bärenspiel spielen.“. „Wie geht das?", fragt sie die Kinder daraufhin. Dann beginnt sie, die Spielregeln auf Deutsch zu erklären. Ein Kind ist der Bär, der muss auf die eine Seite des Turnsaals. Die anderen Kinder müssen auf die andere Seite. Es wird ein Gedicht mit Bewegungen aufgesagt, danach laufen die Kinder auf die andere Seite.	Die Trainerin fragt die Kinder, was die Kinder und sie jetzt spielen sollen. Diese liefern Spielvorschläge. Daraufhin legt sie die Obstkarten in die Kreismitte und fragt sie, ob sie nicht ein Spiel mit den Karten spielen wollen.	Frage an Kinder: Spielwunsch Aber: Trainerin hat Spielvorschlag parat und stellt ihn anhand Material vor	Kat 3 Trainerorientiert Material (Spielkarten) zur Präsentation des Spielvorschlags Material von Trainerin eingeführt

6/7-6/10	Die Trainerin zeigt gleich das Glockenspiel her. Sie erinnert die Kinder daran, was das letzte Mal gemacht wurde. Auf Deutsch erklärt sie, dass das Thema Obst gemacht wurde. „Ja, yes!“, rufen ein paar Kinder heraus. „Did we have a plum?“ fragt die Trainerin und zeigt wiederum die erste Bildkarte her.	Die Trainerin zeigt den Kindern das Glockenspiel und erinnert sie an das Thema Obst der Englischstunde letztes Mal. Die Trainerin zeigt die erste Bildkarte her und stellt den Kindern eine Frage dazu.	Rückgriff: Nennung des Themas der letzten Englischeinheit als Einführung Material Bildkarten: Fragen stellen	Kat 3 Trainerorientiert Herzeigen des Glockenspiels und Frage nach Inhalt letztem Mal Material Bildkarten: Fragen stellen an Kinder Material von Trainerin eingeführt
6/18-6/21	Dann zeigt sie das Buch her und fragt, ob sich noch alle erinnern können. Ein paar Kinder rufen "Ja!", eines sagt "Nein." und die Trainerin fragt, ob es das letzte Mal nicht da war. Sie erklärt, dass ein Kind das Glockenspiel spielen kann, wenn sie „hungry“ sagt.	Die Trainerin zeigt das Buch her und fragt die Kinder, ob sie sich noch an letztes Mal erinnern können. Dann erklärt sie, dass die Kinder beim Wort „hungry“ das Glockenspiel spielen sollen.	Herzeigen des Materials: Bezugnahme zum letzten Mal Signalwort - Instrument spielen	Kat 3 Trainerorientiert Einführung Material (Buch) durch Herzeigen des Buchs und Bezugnahme zur letzten Englischeinheit Regeln zur Handhabung des Instruments
7/13-7/21	Die Trainerin erklärt nun, dass sie mit den Kindern ein Spiel spielen will. Ein Kind gähnt und sagt: „Ich bin müde.“ „Tired.“, wiederholt die Trainerin kommentierend. Die Kinder bekommen Früchtekarten. „Du hast das gleiche wie ich!“, ruft ein Bub. Ein paar lassen die Karte in der Luft schwenken. Jeder bekommt dann noch einen Reifen, den sie auf den Boden legen sollen. Zwei Buben spielen mit der Karte in der Hand, sie halten die Karten zusammen und einer sagt "Hallo!". Die beiden lassen die Karten berühren und wehen damit. Alle Kinder sitzen nun am Boden, im Reifen mit einer Obstkarte in der Hand. Die Trainerin erklärt die Spielregeln auf Deutsch. Wenn sie ein Obst sagt, darf das Kind mit der Obstkarte eine Runde laufen.	Die Trainerin erklärt den Kindern, dass sie ein Spiel spielen möchte und teilt jedem Kind Früchtekarten und einen Reifen aus. Die Trainerin erklärt dazu die Spielregeln.	Spielwunsch der Trainerin Spieleinführung: Zuteilung von Material Spielregeln für Material von Trainerin	Kat 3 Trainerorientiert Spielwunsch der Trainerin; Spieleinführung: Zuteilung Material, Erklärung der Spielregeln

Detailfrage B1:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
2/15-2/18	Nun sagt ein Kind, dass die anderen einmal durch das Loch, das es im Turm eingebaut hat, durchsehen sollen. Bettina wiederholt die Aussage des Kindes auf Englisch. Ein paar Kinder sehen abwechselnd durch das eingebaute Loch. Auch die Englischtrainerin blickt hindurch.	Ein Kind möchte, dass die anderen durch das Loch im Turm durchsehen wollen. Die Trainerin kommentiert die Aussage auf Englisch und blickt auch durch.	Themenvorschlag Kind: Loch im Turm Trainerin greift ihn auf	Kat 1 Kindorientiert: Spielvorschlag Kind – Aufgriff der Trainerin durch Nachahmung

2/28-3/3 3/5-3/6	Ein Kind beginnt, neben dem Turm zu hüpfen. Der Turm wird immer höher. Die Trainerin blinzelt durch ein weiteres Loch im Turm und sagt "You can say hey!". Sie blickt dann zu einem Kind, dem sie die Hand auf den Kopf legt, und es zum Turmloch führt. Ein Mädchen stellt sich neben den Turm und gibt die Hand mit der Handfläche nach unten direkt über seinen Kopf. Dann geht sie einen Schritt zur Seite, die Hand lässt es beim Turm. Ein Kind verlässt die Bauecke. Andere Kinder probieren ebenfalls, ihre Körpergröße im Vergleich zum Turm zu messen, sie halten ihre Hand dabei über ihrem Kopf neben dem Turm hin. Bettina fragt auf Englisch, ob sie den Turm größer machen wollen. [...]Drei große Kinder und die Trainerin messen ihre Größe ebenfalls, indem sie die Hand über den Kopf zum Turm hinhalten.	Ein Kind geht zum Turm, gibt seine Handfläche auf den Kopf, geht dann zur Seite und lässt die Handfläche am Turm. Weitere Kinder, sowie die Trainerin beginnen ebenfalls, somit ihre Größe zu messen.	Hand zum Themenvorschlag: Turm - Größe messen bereits Interpretation im Protokoll Was deutet darauf hin? Hand hinhalten, das Weggehen und die Hand bleibt dort Daher: eigene Größe im Verhältnis zur Turmhöhe	Kat 1 Kindorientiert: Spielvorschlag Kind – Aufgriff der Trainerin durch Nachahmung
2/8-2/14	Die Trainerin geht in die Bauecke. Sie fragt die anwesenden Kinder auf Englisch, ob sie mit ihr einen Turm bauen ("Building a tower"). Danach wiederholt sie es kurz auf Deutsch. Ein paar Kinder antworten mit "Ja". Es sind gerade vier Kinder in der Bauecke. Die Trainerin weist auf die Bausteine in der Ecke und fordert die Kinder auf, ihr welche zu bringen. Ein Kind schafft Bausteine herbei. Ein weiteres wird ebenso darum gebeten. Dabei wiederholt die Trainerin die Bitte zweimal, und zeigt dabei auf die Bausteine in der Ecke.	Die Trainerin geht in die Bauecke und fragt die dort anwesenden Kinder, ob sie mit ihr einen Turm bauen wollen. Als ein paar dies bejahen, fordert sie ein Kind auf, ihr Bausteine zu bringen.	Trainerin kommt zu Kindern und liefert Spielvorschlag: Thema Turm Bitte: Herbeibringen von Material	Kat 2 Trainer- und Kindorientiert Trainerin Spielvorschlag/ Themenangebot (Turm bauen)
5/9-5/18	"Was sollen wir jetzt spielen?", fragt die Trainerin. „Wir wollen Fangen spielen.“, sagt ein größeres Mädchen. „Wir wollen Hexe spielen.“, sagt ein anderes Kind. "Das mit den Bären.", entgegnet ein anderes. "Wie geht das?", fragt die Trainerin. Nun beginnt sie, die Obstkarten in die Kreismitte aufzulegen und fragt: „Wollt ihr nicht so ein Spiel spielen?“. Einige Kinder verneinen dies. Mehrere Kinder sagen, sie wollen das Hexenspiel spielen. Die Trainerin antwortet, dass sie versteinerte Hexe mit der Kindergartenpädagogin spielen können. Nun fragt sie, wie ihr Spiel in Englisch geht. Ein Kind meint, sie wisse es nicht. Ein paar andere Kinder rufen noch einmal nach dem Hexenspiel. Die Trainerin sagt: „Nein, das spiele ich nicht, aber wir können das Bärenspiel spielen.“. „Wie geht das?“, fragt sie die Kinder daraufhin. Dann beginnt sie, die Spielregeln auf Deutsch zu erklären.	Die Trainerin fragt, was die Kinder und sie spielen sollen. Die Kinder liefern Spielvorschläge, die Trainerin legt ihre Karten in die Kreismitte und fragt sie, ob sie nicht solch ein Spiel spielen wollen. Auf einen Spielvorschlag, ein „englisches Spiel“ geht die Trainerin ein und fragt nach dem Spielregeln.	Differenzierung: Englisch Spiel/ kein Englisch Spiel Spielvorschläge der Kinder beinhalten nicht nur englische Spiele Frage nach Spielregeln an Kinder	Kat 2 Trainer- und Kindorientiert: Trainerin: Frage nach Spielvorschlägen an Kinder Aufgreifen 1 kindlichen Spielvorschlags Kat 3 Trainerorientiert: Differenzierung englische Spiele/ nicht englische Spiele,
3/21-3/26	Die Trainerin bittet die Kinder, sich zu ihr in den Kreis zu setzen. "What did we do last week? / Was haben wir letzte Woche gemacht?", fragt sie. Dann präsentiert sie Kärtchen, jeweils in der Größe einer halben A4 Seite. Auf den Karten sind einzelne Früchte abgebildet. Während sie Karte für Karte herzeigt, sagt sie das englische Wort dafür, ein paar Kinder sprechen mit. Wenn die Karte hergezeigt und benannt wurde, wird sie in der Kreismitte aufgelegt.	Die Kinder werden gebeten, sich zur Trainerin in den Kreis zu setzen. Diese fragt nach dem Thema vom letzten Mal. Dann zeigt sie Karten mit Früchten abgebildet und benennt sie.	Frage nach Thema letztes Mal Bildkarten: Vorzeigen und Benennen	Kat 3 Trainerorientiert: Frage nach Thema letztes Mal Bildkarten: Vorzeigen und Benennen
3/27-3/28	Bettina erklärt den Kindern auf Deutsch, dass sie ein Buch vorlesen wird. Dies hat sie bereits letzte Woche gemacht, sagt sie.	Bettina möchte den Kindern, wie letzte Woche, ein Buch vorlesen.	Inhalt: Buch: von Trainerin ausgewählt	Kat 3 Trainerorientiert: Auswahl von Material (Buch) bedingt Thema

3/30-4/2	Während der Wartezeit auf das Glockenspiel geht die Trainerin die Wörter der Kärtchen noch einmal durch, indem sie auf die Banane zeigt und sagt: "Who likes bananas?". Sie fragt jedes Kind einzeln, die kleineren Kinder, die mit sind, deuten ja bzw. nein mit dem Kopf. Die größeren Kinder antworten auf Englisch. Ein Kind, das nicht an der Reihe ist, beugt sich nach vorne und deutet auf die Karten und sagt: "Das, das, das, das."	Die Trainerin stellt den Kindern einzeln anhand der Obstkarten Fragen.	Fragen stellen orientiert an Material Farbkarten	Kat 3 Trainerorientiert: Fragen zum Material stellen
4/4-4/9	Die Trainerin hat nun das Buch von der Raupe Nimmersatt in der Hand und erklärt, wer auf dem Buchumschlag ist. Die Raupe heißt Caterpillar, meint sie. Und die Raupe ist sehr hungrig. „Hungry heißt hungry.“, erklärt sie weiter. Wenn „hungry“ genannt wird, soll das Kind, das das Glockenspiel geholt hat, darauf zu spielen beginnen, so wie eben, meint Bettina. Nun beginnt die Trainerin das Buch vorzulesen.	Die Trainerin erklärt den Kindern anhand des Buchumschlags, wer die Hauptfigur ist und bei welchem Signalwort das Kind das Instrument spielen sollen. Dann beginnt sie vorzulesen.	Inhalt an Material (Buch) orientiert	Kat 3 Trainerorientiert: Auswahl von Material (Buch) bedingt Thema
10/4-10/13	Es wird gleich ein Kreis in der Mitte des Turnsaals gebildet. Ein Kind mag nicht, es setzt sich gleich auf die Langbank, auf der auch die Kindergartenpädagogin sitzt. Die Trainerin zeigt gleich das Glockenspiel her. Sie erinnert die Kinder daran, was das letzte Mal gemacht wurde. Auf Deutsch erklärt sie, dass das Thema Obst gemacht wurde. „Ja, yes!“, rufen ein paar Kinder heraus. „Did we have a plum?“ fragt die Trainerin und zeigt wiederum die erste Bildkarte her. Ein Bub ruft „Yes, yes, yes!“ (<i>ich glaube, es ist der, der vorhin im Gruppenraum gesagt hat "Yes heißt ja"</i>). Er ruft auch zwischendurch „yes, yes, yes“, noch bevor die Trainerin das englische Wort für die Frucht gesagt hat. Die Kinder werden angehalten, die Wörter auf Englisch mitzusprechen.	Die Kinder werden gebeten, sich zur Trainerin in den Kreis zu setzen. Sie zeigt das Glockenspiel her und erinnert die Kinder an das Thema vom letzten Mal. Dann zeigt sie Karten mit Früchten abgebildet und stellt Fragen dazu.	Erinnerung an Thema letztes Mal Bildkarten: Vorzeigen und Fragen stellen	Kat 3 Trainerorientiert: Erinnerung an Thema letztes Mal Bildkarten: Vorzeigen/ Fragen stellen
6/18-6/21	Dann zeigt sie das Buch her und fragt, ob sich noch alle erinnern können. Ein paar Kinder rufen "Ja!", eines sagt "Nein." und die Trainerin fragt, ob es das letzte Mal nicht da war. Sie erklärt, dass ein Kind das Glockenspiel spielen kann, wenn sie „hungry“ sagt.	Die Trainerin zeigt den Kindern das Buch und fragt, ob sie sich noch daran erinnern können. Des Weiteren erklärt sie, bei welchem Signalwort das Kind das Instrument spielen kann.	Inhalt an Material (Buch) orientiert	Kat 3 Trainerorientiert: Material (Buch) als Thema
6/26-6/30	Alle Kinder schauen auf das Buch. Als über den Apfel erzählt wird, fragt die Trainerin: „Where is the apple?“, Ein Bub zeigt ganz schnell auf die richtige Karte. Dann wird das Wort Birne auf Englisch gesagt und gezeigt und die Kinder schlagen die Hände unaufgefordert auf die Birnenkarte. Die Trainerin beginnt, die Birnen auf der Buchseite auf Englisch zu zählen. Ein Kind zählt auf Englisch laut mit.	Es wird das Buch behandelt. Die Trainerin fragt nach einem Obst und die Kinder zeigen auf die Karten bzw. berühren diese. Die Trainerin beginnt, die Birnen auf der Buchseite zu zählen.	Inhalt an Material (Buch) orientiert Einbezug Material Bildkarten durch Frage stellen Thema Zählen: Trainerin eingeleitet	Kat 3 Trainerorientiert: Material (Buch) als Thema Einbezug Material Bildkarten: Fragen stellen Thema Zählen durch Zählen Abbildung auf Buchseite eingeleitet

7/13-7/23	Die Trainerin erklärt nun, dass sie mit den Kindern ein Spiel spielen will. Ein Kind gähnt und sagt: „Ich bin müde.“ „Tired.“, wiederholt die Trainerin kommentierend. Die Kinder bekommen Früchtekarten. „Du hast das gleiche wie ich!“, ruft ein Bub. Ein paar lassen die Karte in der Luft schwenken. Jeder bekommt dann noch einen Reifen, den sie auf den Boden legen sollen. Zwei Buben spielen mit der Karte in der Hand, sie halten die Karten zusammen und einer sagt „Hallo!“. Die beiden lassen die Karten berühren und wehen damit. Alle Kinder sitzen nun am Boden, im Reifen mit einer Obstkarte in der Hand. Die Trainerin erklärt die Spielregeln auf Deutsch. Wenn sie ein Obst sagt, darf das Kind mit der Obstkarte eine Runde laufen. „Who has an orange?“, fragt die Trainerin. Dann erklärt sie das Spiel noch einmal auf Deutsch. Die Kinder halten die Karte in die Luft, wenn sie das Obst haben. Die Trainerin erklärt dem Kind, das an der Reihe ist, dass es nun laufen darf.	Die Trainerin erklärt den Kindern, dass sie mit ihnen gerne ein Spiel spielen möchte und teilt dazu die Bildkarten und Reifen aus. Danach erklärt sie die Spielregeln.	Einleitung: Spielwunsch/ Spielvorschlag Trainerin Material dazu teilt sie selbst aus/ Spielregeln von ihr festgelegt	Kat 3 Trainerorientiert: Einleitung: Spielwunsch/Spielvorschlag Trainerin Erklärung Spielregeln Austeilen des Spielmaterials
-----------	---	--	--	--

Detailfrage B2:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
2/15-2/18	Nun sagt ein Kind, dass die anderen einmal durch das Loch, das es im Turm eingebaut hat, durchsehen sollen. Bettina wiederholt die Aussage des Kindes auf Englisch. Ein paar Kinder sehen abwechselnd durch das eingebaute Loch. Auch die Englischtrainerin blickt hindurch.	Ein Kind sagt, dass die anderen ebenfalls durch das gebaute Loch im Turm durchsehen.	Idee von Kind: durch Loch sehen Wunsch: anderen Kinder nachahmen Kind verbalisiert Wunsch	Kat 1 Kindzentriert: Idee/Handlung Kind: durch Turmloch blicken Wunschäußerung: Nachahmung des kindlichen Verhaltens Kind verbalisiert Wunsch
2/29-3/3	Die Trainerin blinzelt durch ein weiteres Loch im Turm und sagt "You can say hey!". Sie blickt dann zu einem Kind, dem sie die Hand auf den Kopf legt, und es zum Turmloch führt. Ein Mädchen stellt sich neben den Turm und gibt die Hand mit der Handfläche nach unten direkt über seinen Kopf. Dann geht sie einen Schritt zur Seite, die Hand lässt es beim Turm. Ein Kind verlässt die Bauecke. Andere Kinder probieren ebenfalls, ihre Körpergröße im Vergleich zum Turm zu messen, sie halten ihre Hand dabei über ihrem Kopf neben dem Turm hin. Bettina fragt auf Englisch, ob sie den Turm größer machen wollen.	Ein Kind hält die Hand über dem Kopf zum Turm hin. Andere Kinder, sowie die Trainerin machen es ihm nach.	Wie kommt es zum Nachmachen? Ein Kind zeigt etwas von sich aus vor - warum machen es die Kinder nach?	Kat 1 Kindzentriert: Idee/Handlung Kind: Größe messen Nachahmung des kindlichen Verhaltens
3/3-3/5	Ein Kind kommt, gibt mir die Hand und geht dann in die Bauecke und streckt der Englischtrainerin die Hand entgegen, die es mit "Good morning" begrüßt.	Ein Kind geht in die Bauecke und streckt der Trainerin die Hand entgegen, die es daraufhin begrüßt.	Vom Kind: Kontaktangebot: Begrüßung	Kat 1 Kindzentriert: Kontaktangebot: Begrüßung
6/20-6/22	Sie erklärt, dass ein Kind das Glockenspiel spielen kann, wenn sie „hungry“ sagt. „Ich will als Erstes!“, ruft ein Kind. „Ich will als Letztes.“, meint ein anderes. „Ich als Zweites!“, ruft ein weiteres.	Die Trainerin erklärt, wann das Glockenspiel gespielt werden kann. Die Kinder rufen heraus, wann sie an der Reihe sein möchten.	Kinder: interne Reihung ausmachen (Erster, Zweiter)	Kat 1 Kindorientiert: Kinder: Verbalisierung der eigenen Spielreihung (soziales Aushandeln)

7/14-7/18	Die Kinder bekommen Früchtekarten. „Du hast das gleiche wie ich!“, ruft ein Bub. Ein paar lassen die Karte in der Luft schwenken. Jeder bekommt dann noch einen Reifen, den sie auf den Boden legen sollen. Zwei Buben spielen mit der Karte in der Hand, sie halten die Karten zusammen und einer sagt „Hallo!“. Die beiden lassen die Karten berühren und wehen damit.	Einem Jungen fällt auf, dass er dieselbe Karte wie ein anderer hat. Zwei Buben beginnen, die Karten zusammen zu halten/ zu wehen und begleiten dies mit einem „Hallo“.	Kinder verwenden Material beliebig: Zuordnung: Gleich/ Begrüßungsinstrument	Kat 1 Kindorientiert: Ausgeteiltes Material vielfältig verwendet
8/6-8/16	Ein paar Kinder, die nicht laufen, wedeln mit ihrer Karte in der Luft. Ein Bub nimmt die Karte zwischen beide Handflächen und wirft sie leicht in die Höhe. „Rudi, gib dein Schnellstes!“, ruft ein größerer Junge. Dann schreit der Bub bei der nächsten Runde „Daniel!“. Dieser steht dann auf und beginnt zu laufen. Die Kindergartenpädagogin ermahnt ihn, er solle leise sein. Bei der nächsten Runde ruft er wieder „Gib dein Schnellstes!“. Ein anderer Bub ruft „Ihr seits dran!“. Ein Junge, der im Kreis sitzt und nicht an der Reihe ist, hebt den Kreis ein Stück mit den Füßen hoch. Ein anderer hat den Kreis auf einer Seite bei den Schultern abgelegt. Als die Trainerin aufhört zu trommeln, sagt sie: „And sit down!“. „Erster!“, ruft ein Junge. „Tobias!“ schreit ein anderer. Er klatscht in die Hände. „Erster!“, ruft der Bub, der an der Reihe war. „Los geht's Chrisi!“, ruft der Junge, der zuvor von der Pädagogin ermahnt wurde.	Ein Kind feuert die anderen Kinder an. Zwischendurch wird er von der Kindergartenpädagogin ermahnt, setzt dies aber dann erneut fort. Zwei Kinder, die an der Reihe waren, rufen „Erster!“.	Anfeuern der Kinder Wann ruft man „Erster!“? Konkurrieren der Kinder untereinander/ Kräfte messen Wiederum Thema Kinder: Reihung und soziale Aspekt: Anfeuern	Kat 1 Kindorientiert: Anfeuern Konkurrieren: Reihung (soziales Aushandeln) Kat4 Extern orientiert: Kindergartenpädagogin: Ermahnung
8/22-8/26	Die Trainerin meint, dass alle Kinder noch eine Runde laufen dürfen. Dabei trommelt sie. Als sie damit aufhört, sagt sie „And stop!“ und „Line up!“. Die Kinder laufen zur Tür. Ein Kind ruft „Erster!“: „Wenn ihr streitet, bin ich Erster!“, ruft ein anderes Kind. Die Kinder drängeln bei der Tür. Nun geht die Trainerin als erste Richtung Gruppenraum. Einige Kinder laufen vor. „Nicht laufen, das ist gefährlich!“, sagt die Kindergartenpädagogin.	Als die Trainerin die Kinder zum Anstellen auffordert, merkt ein Kind an, dass es Erster ist. Ein anderes merkt an, wenn ihr streitet, ist es selbst Erster. Die Kinder drängeln und einige Kinder laufen dann vor in die Gruppe. Die Kindergartenpädagogin ermahnt diese.	Wann ruft man „Erster!“? Konkurrieren der Kinder untereinander/ Kräfte messen 1 Kind: fasst dies als Streit auf und schlichtet ihn, indem es selbst erster ist - wiederum: Thema Konkurrieren/Reihung Wiederum Thema Kinder: Konkurrieren-Reihung	Kat 1 Kindorientiert: Soziale Aspekt: Konkurrieren: Reihung, Streit schlichten Kat4 Extern orientiert: Kindergartenpädagogin: Ermahnung
4/25-4/33	Dann kommt ein kleines Kind zum Buch in die Kreismitte und fragt "Das ist eine Banane?". "Nein das ist ein sausage, ein Würstel.", entgegnet die Trainerin. "Das ist?", fragt das Kind und zeigt auf ein anderes Bild auf der Seite. Die Trainerin sagt ihm alle englischen Bezeichnungen der abgebildeten Speisen und bittet es dann, sich wieder hinzusetzen. Das kleinere Mädchen geht daraufhin zu einem Tisch, der ebenfalls am Rand des Turnsaals steht, auf dem ein kleiner Kinderritterhelm abgestellt ist. Es fragt wieder "Das ist...?". "Das ist ein Helm.", sagt Bettina. Ein Junge (ebenfalls etwas jünger) steht ebenfalls auf und verlässt den Kreis. Die Trainerin sagt, dass beide wiederkommen sollen.	Ein Kind kommt in die Kreismitte und beginnt, der Trainerin fragen zu stellen, indem es auf die Bilder des Buches zeigt. Die Trainerin benennt daraufhin das Gezeigte. Dann verlässt das Kind den Kreis und geht zu einem Tisch. Wiederum fragt es nach der Benennung der Gegenstände.	Kind: aktiv Fragen stellen nach Benennung von Gegenständen, die im Buch der Trainerin zu sehen sind/ sich im Turnsaal vorfinden Trainerin antwortet	Kat 1 Kindorientiert: Kind: aktives Fragestellen/ Frage nach Benennung von Bildern/ Gegenständen Trainerin: gibt Antwort

5/9-5/15	"Was sollen wir jetzt spielen?", fragt die Trainerin. „Wir wollen Fangen spielen.“, sagt ein größeres Mädchen. „Wir wollen Hexe spielen.“, sagt ein anderes Kind. "Das mit den Bären.", entgegnet ein anderes. "Wie geht das?", fragt die Trainerin. Nun beginnt sie, die Obstkarten in die Kreismitte aufzulegen und fragt: „Wollt ihr nicht so ein Spiel spielen?". Einige Kinder verneinen dies. Mehrere Kinder sagen, sie wollen das Hexenspiel spielen. Die Trainerin antwortet, dass sie versteinerte Hexe mit der Kindergartenpädagogin spielen können. Nun fragt sie, wie ihr Spiel in Englisch geht.	Die Trainerin fragt, was die Kinder und sie spielen sollen. Die Kinder liefern Spielvorschläge, die Trainerin legt ihre Karten in die Kreismitte und fragt sie, ob sie nicht solch ein Spiel spielen wollen. Auf einen Spielvorschlag, ein „englisches Spiel“ geht die Trainerin ein und fragt nach dem Spielregeln.	Kinder bringen auf Frage nach Spielwunsch Spielvorschläge ein Trainerin trifft Spielentscheidung	Kat 2 Trainer- und Kindorientiert: Trainerin: Frage nach Spielvorschläge der Kinder Kinder: Spielvorschläge Trainerin: Entscheidung über Spiel
7/13-7/14	Die Trainerin erklärt nun, dass sie mit den Kindern ein Spiel spielen will. Ein Kind gähnt und sagt: „Ich bin müde.“. „Tired.“, wiederholt die Trainerin kommentierend.	Als die Trainerin erklärt, dass sie ein Spiel spielen möchte, kommentiert ein Kind, dass es müde sei. Die Trainerin kommentiert ihn auf Englisch.	Kind teilt Gefühlszustand mit Trainerin: Übersetzung Gefühlszustand	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kind: Verbalisierung Gefühlszustand Trainerin: Übersetzung Gefühlszustand

Protokoll 3

Detailfrage A1:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
2/24-2/27	Zwei Kinder stehen auf „Ich mag nicht mehr.“, sagt ein Kind, als es fertig und die Runde vorbei ist. „Ich aber schon noch!“, ruft ein anderes. Das Kind das begrüßt wurde, kommt und setzt sich auf einen frei gewordenen Platz. Ein Bub kommt wieder, der zuvor seinen Spielplatz verlassen hat.	Ein Kind sagt, dass es nicht mehr mitspielen mag und steht auf, ein anderes kommt hinzu.	Kind beendet Spiel von sich aus Anderes Kind kommt von sich aus	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Entscheidung über Spielende/ Spielbeginn des Spielvorschlags der Trainerin
3/1	Ein zweites Kind kommt und schaut von der Seite des Tisches aus zu.	Ein weiteres Kind kommt hinzu und sieht zu.	Kind kommt und sieht zu	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kind Kontaktaufnahme (Zusehen)
3/7-3/12	„Ich will noch mal!“, ruft er. Wiederum hält die Trainerin die Bingo Karten in die Mitte und die Kinder suchen sich erneut eine aus. Ein Mädchen steht, ein Bub bringt ihr einen Sessel. Er kommentiert dabei „Meine Damen und Herren, sitzen Sie da.“ Dies ist jener Bub, der vorhin dem Mädchen den Stein auf die Bingo-Karte gelegt hat. Ein anderes Kind ordert sich ebenfalls einen Sessel von mir, da am Tisch der Trainerin alle Sessel besetzt sind. Acht Kinder sitzen nun am Tisch, eines steht daneben.	Ein Kind verbalisiert, dass es noch einmal spielen möchte, andere Kinder holen sich einen Sessel und setzen sich an den Tisch, um mitzuspielen.	Weitere Kinder kommen, Kind Wunsch Spielwiederholung	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kinder Kontaktaufnahme, Spielwiederholungswunsch Spielvorschlag Trainerin
4/4-4/7	Ein weiteres Kind gesellt sich dazu, es wird mit „Good morning“ von der Trainerin begrüßt. Es ist nun 8:58. Ein Bub, der die vorige Runde neu hinzu gekommen ist, schlägt mit einem Steinchen auf den Tisch. Das Mädchen, das gerade gekommen ist, geht um den Tisch herum, ein zweites Kind folgt ihr.	Ein Kind gesellt sich hinzu und die Trainerin begrüßt es.	Kind kommt von sich aus hinzu.	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kinder Kontaktaufnahme,

4/8-4/15	Die Bingo Runde ist nun schon wieder vorbei. Vier Kinder stehen auf, die anderen helfen die Steine in eine Dose einzuräumen. „Ich mag mitspielen.“, sagt das Mädchen neben ihr, welches den Teddybären in der Hand gehalten hat. Es sitzt nur mehr ein Kind am Tisch, das vorher mitgespielt hat. Es ist das kleine Mädchen, das schon seit Beginn spielt. Ein Kind kommt und zeigt der Englischtrainerin einen Helm. Das kleine Mädchen, das alle Runden mitgespielt hat, steht hinter dem Sessel, setzt sich dann aber erneut hin. Es ist nun 9 Uhr. Die Trainerin fragt „Would you like to play?“. Ein Kind kommt erneut mit Helm und nun auch Ritterschwert und sagt zu ihr „Hallo.“. Sie entgegnet: „Hello, good morning“.	Ein paar Kinder stehen auf und verlassen den Tisch. Ein Mädchen, welches weiterspielen möchte, bleibt. Ein Kind kommt mit Helm und Ritterschwert und begrüßt die Trainerin, diese erwidert den Gruß.	Ein paar Kinder verlassen den Tisch, ein Mädchen möchte weiterspielen. Ein Kind kommt verkleidet zur Trainerin und grüßt sie. Diese erwidert den Gruß.	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kinder Kontaktaufnahme, Entscheidung über Spielende/Spielfortsetzung Spielvorschlag Trainerin
4/30-4/34	„Juhu, Bingo!“ ruft es und streckt dabei beide Hände in die Luft. Die Kleinere tut es ihr gleich. „Ich muss jetzt spielen.“, erklärt das größere Mädchen und geht. Es ist nun 9:05. Ein anderes Kind, hat sich nun neu zum Tisch hinzu gesetzt. Es sind zwei Kinder da, eines davon ist das kleine Mädchen, das seit Beginn an spielt. „The first colour is purple.“, sagt die Trainerin.	Ein Kind verlässt den Tisch, weil es meint, es müsse jetzt spielen. Ein weiteres Kind kommt zum Tisch und setzt sich hin.	Ein Kind verlässt den Tisch und ein anderes kommt hinzu.	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kinder Kontaktaufnahme, Entscheidung über Spielende/Spielbeginn von sich aus Spielvorschlag Trainerin
2/7-2/9	Es ist nun 8:43. Die Trainerin setzt sich auf einen Sessel und stellt die Schachtel bei den Füßen ab. Ein Kind kommt zu ihr und sie fragt „Would you like to play Bingo?“. „Ja.“, antwortet das Kind. Ein zweites Kind kommt ebenfalls hin.	Die Trainerin setzt sich hin und stellt die mitgebrachte Schachtel am Boden ab. Ein Kind kommt und sie fragt, ob es Bingo spielen möchte.	Kind nimmt Kontakt mit Trainerin auf Trainerin schlägt Spiel vor	Kat 2 Kind- und Trainerorientiert: Kind: Initiator Kontaktaufnahme Trainerin: Spielvorschlag
2/10-2/15	Die Trainerin beginnt, die Englischkiste auszuräumen. Ein Mädchen läuft zu ihr und zeigt ihr ein Buch. Sie antwortet, dass das Buch dem Kindergarten gehöre und dass es kein englisches Buch ist. Nun kommen noch fünf Kinder hinzu und rufen „Bingo!“. Ein weiteres Kind gesellt sich dazu, die Trainerin fragt es auf Englisch, ob es auch Bingo spielen mag. Ein anderes übersetzt die Frage auf Deutsch. Am Tisch sitzen nun sechs Kinder, die mitspielen.	Die Trainerin räumt die Englischkiste aus und es kommen weitere Kinder hinzu, die Bingo rufen. Ein weiteres Kind wird von der Trainerin gefragt, ob es mitspielen mag.	Kinder kommen zu Trainerin Trainerin lädt 1 Kind zum Mitspielen ein	Kat 2 Kind- und Trainerorientiert: Kinder: Initiator Kontaktaufnahme; Trainerin: Einladung zur Spielteilnahme
6/17-6/18	Es ist nun 9:27. Die Trainerin bittet die Kinder zunächst auf Deutsch, dann auf Englisch, sich in einen Kreis im Turnsaal zu setzen.	Die Trainerin bittet alle Kinder, sich im Kreis auf den Turnsaal zu setzen.		Kat 3 Trainerorientiert: Alle Kinder - Aufforderung Kreisbildung
7/1-7/4	Die Trainerin sagt auf Englisch, dass sie mit dem English bus hinüber gehen möchte. „Ja!“, ruft ein Kind. Es wird „The wheels on the bus“ gesungen, die Kinder werden nach und nach von der Trainerin und Mr. Teddy abgeholt. Die Kinder geben sich in einer Schlange die Hände und werden in die Gruppe geführt.	Die Kinder werden mit einem Lied nach und nach von der Trainerin abgeholt, bis alle Kinder sich in einer Schlange die Hände geben. Es wird in die Gruppe gegangen.	Die Trainerin singt ein Lied und holt alle Kinder nach und nach ab, um als Schlange wieder in die Gruppe zu gehen.	Kat 3 Trainerorientiert: Alle Kinder: Lied/ Abholung der Kinder in Schlange/ Wechsel von Turnsaal in Gruppenraum

7/7-7/14	In der Gruppe lassen die Kinder dann die Hände los. Martina fordert auf Englisch auf, dass jedes Kind aufs WC mitkommen soll. Die Kindergartenpädagogin entgegnet jedoch, sie solle nur die Großen mitnehmen. „Everybody?“, wiederholt ein Bub die Trainerin. Diese antwortet „No, just the older ones.“. Die Kinder schauen sie an. „Only the ones who were at the gym, only the preschool kids.“, erklärt sie. „Oh, das ist zu schwierig.“ meint die Kindergartenpädagogin. Dann sagt die Trainerin, sie hat etwas Leichteres auf Englisch: „Only the ones who were at the „Sternthaler“. Dann geht sie mit ein paar Kindern Hand in Hand Richtung WC. Die anderen, die noch in der Gruppe geblieben sind, holt sie ebenfalls ab.	Die Trainerin fordert alle Kinder auf, mit aufs WC zu kommen. Die Kindergartenpädagogin meint, sie solle nur die großen Kinder mitnehmen. Sie geht mit ein paar Kindern Hand in Hand zum WC. Kinder, die in der Gruppe geblieben sind, holt sie auch ab.	Kindergartenpädagoge in: WC-Gang der großen Kinder durch Anleitung durch Trainerin	Kat 3 Trainerorientiert: WC-Gang aller Kinder durch Anleitung Trainerin
5/11-5/20	„It's enough with Bingo.“ meint Martina. Die Bingo Karten werden eingeräumt, die Tätigkeit wird verbal begleitet. Das größere Mädchen steht auf. Die Trainerin räumt noch die Karten weg, das kleine Mädchen sitzt immer noch am Tisch und sieht zu. Zwei Kinder packen eine Kiste voll Spielzeug und setzen sich auf die gegenüberliegende Seite des Tisches damit. „You've got another game.“, kommentiert die Trainerin. Die Pädagogin sagt nun zu diesen Kindern, dass sie spielen dürfen, sie hole jetzt nur die großen Kinder. Die Kinder räumen die Steckperlenvorlagen auf den Tisch, die Trainerin steht nun auf. Nun macht die Kindergartenpädagogin ein Anhängenspiel mit einem Laternenlied. Es ist nun 9:08. Sie singt ihr Lied auf Deutsch, bis alle Vorschulkinder der Gruppe im Turnsaal sind. Dort warten auch die Kinder der anderen Gruppe im Haus.	Mit einem Anhängenspiel sammelt die Kindergartenpädagogin die großen Kinder der Gruppe. Es wird in den Turnsaal gegangen, wo Kinder der anderen Gruppe bereits warten.	Kindergartenpädagoge in führt einige Kinder (großen) aus Gruppe in Turnsaal.	Kat 4: Extern-orientiert Kindergartenpädagogin: Führung ausgewählter Kinder in externe Lokalität (Turnsaal)

Detailfrage A2:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
2/1-2/4	Es ist 8:40. Martina betritt die Gruppe, sie hat eine weiße Schachtel und einen Bären mit Halstuch, gemustert in den Farben der englischen Flagge in der Hand und wünscht „Good morning!“. Die Kindergartenpädagogin sagt zu den Kindern: "Sagt guten Morgen zu Martina!". Einige Kinder rufen "Good morning".	Die Trainerin betritt die Gruppe und begrüßt die Kinder.	Trainerin kommt zu Kindern in Gruppe	Kat 1: Kindorientiert Gruppenraum - Trainerin kommt zu Kinder

5/13-5/20	. Zwei Kinder packen eine Kiste voll Spielzeug und setzen sich auf die gegenüberliegende Seite des Tisches damit. „You've got another game.“, kommentiert die Trainerin. Die Pädagogin sagt nun zu diesen Kindern, dass sie spielen dürfen, sie hole jetzt nur die großen Kinder. Die Kinder räumen die Steckperlenvorlagen auf den Tisch, die Trainerin steht nun auf. Nun macht die Kindergartenpädagogin ein Anhängenspiel mit einem Laternenlied. Es ist nun 9:08. Sie singt ihr Lied auf Deutsch, bis alle Vorschulkinder der Gruppe im Turnsaal sind. Dort warten auch die Kinder der anderen Gruppe im Haus.	Die Kindergartenpädagogin macht ein Anhängenspiel und die großen Kinder der Gruppe und die Trainerin gehen in den Turnsaal.	Die Kindergartenpädagogin führt großen Kinder mit Anhängenspiel in Turnsaal	Kat 4 Extern orientiert: Kindergartenpädagogin: Externe Lokalität Turnsaal
6/33-7/4	Nun erklärt die Pädagogin, dass sie wieder in die Gruppe gehen. Sie bittet dann Mr. Teddy dies anzuleiten. Die Trainerin sagt auf Englisch, dass sie mit dem English bus hinüber gehen möchte. „Ja!“, ruft ein Kind. Es wird „The wheels on the bus“ gesungen, die Kinder werden nach und nach von der Trainerin und Mr. Teddy abgeholt. Die Kinder geben sich in einer Schlange die Hände und werden in die Gruppe geführt.	Die Kindergartenpädagogin bittet die Trainerin, das Gehen in die Gruppe anzuleiten. Diese singt ein Lied und holt die Kinder nach und nach ab, bis sich alle die Hände geben und in die Gruppe geführt werden.	Die Kindergartenpädagogin bittet die Trainerin, die Kinder wieder in die Gruppe zurück zu führen.	Kat 4 Extern orientiert: Anweisung Kindergartenpädagogin: Gang in Gruppe Kat 3 Trainerorientiert: Trainerin führt Kinder in Gruppe zurück
7/7-7/14	In der Gruppe lassen die Kinder dann die Hände los. Martina fordert auf Englisch auf, dass jedes Kind aufs WC mitkommen soll. Die Kindergartenpädagogin entgegnet jedoch, sie solle nur die Großen mitnehmen. „Everybody?“, wiederholt ein Bub die Trainerin. Diese antwortet „No, just the older ones.“. Die Kinder schauen sie an. „Only the ones who were at the gym, only the preschool kids.“, erklärt sie. „Oh, das ist zu schwierig.“, meint die Kindergartenpädagogin. Dann sagt die Trainerin, sie hat etwas Leichteres auf Englisch: „Only the ones who were at the „Sternthaler“. Dann geht sie mit ein paar Kindern Hand in Hand Richtung WC. Die anderen, die noch in der Gruppe geblieben sind, holt sie ebenfalls ab.	In der Gruppe angelangt lassen die Kinder die Hände los und die Trainerin fordert die Kinder auf, aufs WC mitzukommen. Die Kindergartenpädagogin entgegnet, sie solle nur die großen Kinder mitnehmen. Die Trainerin geht mit ein paar Kindern Hand in Hand aufs WC, holt dann andere vom Gruppenraum nach.	Die Kindergartenpädagogin meint, dass die Trainerin mit den großen Kindern aufs WC gehen soll. Diese geht mit ein paar Kindern Hand in Hand, die anderen holt sie nach.	Kat 4 Extern orientiert: Anweisung Kindergartenpädagogin: Gang aufs WC Kat 3 Trainerorientiert: Trainerin führt Kinder aufs WC

Detailfrage A3:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
2/4-2/6	Ein paar Kinder haben gerade eine Schnur mit Blättern beklebt und zeigen sie der Trainerin. Sie nimmt die Schnur, kommentiert auf Englisch (leaves) und hängt sie auf.	Kinder zeigen der Trainerin eine Schnur, die sie mit Blättern beklebt haben. Diese hängt sie auf.	Kinder zeigen Bastelarbeit - Trainerin hängt sie auf. Unklar: Soll Trainerin Schnur von Kindern aus aufhängen?	Kat 2 Trainer- und Kindorientiert: Kinder: Herzeigen von Material (Bastelarbeit) Reaktion Trainerin: Handlung (aufhängen)

2/7-2/8 2/10	Es ist nun 8:43. Die Trainerin setzt sich auf einen Sessel und stellt die Schachtel bei den Füßen ab. Ein Kind kommt zu ihr und sie fragt „Would you like to play Bingo? Die Trainerin beginnt, die Englischkiste auszuräumen.	Die Trainerin hat eine Schachtel mitgebracht, die sie bei ihren Füßen abstellt. Sie fragt ein Kind, dass zu ihr kommt, ob es Bingo spielen möchte und beginnt die Englischkiste auszuräumen.	Trainerin hat Schachtel mitgebracht Kind: Frage ob es spielen möchte	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Trainerin Material mitgebracht Einladung zum Spiel an Kind
2/27- 2/29	Jedes Kind kann sich wieder eine Karte aussuchen, welche die Trainerin im Stapel hinhält. Jedes erhält abermals sechs Steine zugeteilt. Dabei zählt die Trainerin auf Englisch.	Die Trainerin hält den Kindern den Stapel hin. Diese dürfen sich eine Farbkarte aussuchen.	Kind Auswahl des Farbstapels der Trainerin	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Trainerin: Spielleiterin Kinder: Auswahl von Spielmaterial der Trainerin (Farbkarte)
2/14- 2/22	Am Tisch sitzen nun sechs Kinder, die mitspielen. Jeder bekommt sechs Steine ausgehändigt, die Karten hält die Trainerin in der Hand und die Kinder nehmen sich jeweils eine. Nun zeigt die Trainerin nacheinander eine Farbkarte, mit verschiedenen Sternen darauf. Sie spricht nur Englisch. „Look you have it, purple!“, sagt sie zu einem Kind und zeigt auf die Farbe, als die Farbe lila an der Reihe ist. „Blue!“, ruft ein Kind nochmals, als die Trainerin blue ruft. Ein Kind sagt „I hobo a yellow“, als gelb an der Reihe ist. Die Kinder blicken zur vorgezeigten Farbkarte hin. Ein Kind hat alle Farben schon mit einem Glasnugget belegt. „Look at Amy. What do you say now?“, meint die Trainerin.	Jedes Kind bekommt von der Trainerin sechs Steine ausgehändigt, die Spielkarten nehmen sich die Kinder selbst. Die Trainerin zeigt nacheinander eine Farbkarte.	Austeilen der 6 Steine, Selbst nehmen der Spielkarten Spielregeln Bingo?	Kat 3 Trainerorientiert. Spielregeln Austeilen von Material Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Auswahl von Spielmaterial der Trainerin
2/10- 2/12	Ein Mädchen läuft zu ihr und zeigt ihr ein Buch. Sie antwortet, dass das Buch dem Kindergarten gehöre und dass es kein englisches Buch ist.	Ein Kind kommt zur Trainerin und zeigt ihr ein Buch. Diese antwortet, dass es kein englisches Buch sei, sondern eines vom Kindergarten.	Kind bringt Buch Kein englisches Buch	Kat 3: Trainerorientiert: Kind Materialvorschlag - Trainerin: Kategorisierung „nicht Englisch zugehörig“
4/17- 4/19	Nun spielt die Trainerin eine weitere Runde Bingo mit den zwei Kindern. Den Teddy hat sie auf die Ecke des Tisches gelegt und ihm auch eine Bingo-Karte gegeben.	Der Teddy Bär hat von der Trainerin ebenfalls eine Bingo Karte erhalten.	Teddybär als Spielteilnehmer	Kat 3 Trainerorientiert: Teddybär als Spielteilnehmer
6/19- 6/26	Die Trainerin nimmt einen Stab, an dem Leuchtsterne montiert sind und sagt das englische und deutsche Wort dafür. Dann fragt sie auf Englisch, wie viele es sind. Sie zählt auf Englisch, einige Kinder zählen mit. Wenn es dunkel ist, fragt sie die Kinder auf Englisch, ob sie die Sterne sehen können. Die Kinder sagen nichts. Dann erklärt sie auf Deutsch, dass man wenn es dunkel ist, die Sterne am Himmel sieht. In englischer Sprache schildert sie: „And sometimes they seem to twinkle.“. Sie fügt hinzu, dass die Sterne leuchten und blinken würden. Nun fordert sie die Kinder auf „take your hands“. Martina beginnt, ein englisches Lied über Sterne zu singen.	Die Trainerin nimmt einen Leuchtstab mit Sternen, stellt den Kindern Fragen dazu und beginnt dann, ein Lied über Sterne zu singen.	Kinder sollen zum Material Fragen beantworten. Trainerin wählt Lied aus, indem sie dann zu singen beginnt	Kat 3 Trainerorientiert: Trainerin: Herzeigen von Material (Leuchtstab) Fragen stellen Liedauswahl: Beginn zu singen

5/23-5/31	Die Pädagogin fordert die Kinder auf, Mr. Teddy zu rufen. Daraufhin geht die Trainerin mit dem Stofftier hinter die Leinwand und lässt ihn ein paar Mal am Rand hervorschauen und „hello“ sagen. Die Kinder lachen. Nun präsentiert Mr. Teddy hinter dem Leintuch, wie er geht. „He's walking like this.“, kommentiert die Trainerin. Die Kindergärtnerin redet Englisch „Mr. Teddy, would you like to play with us?“. „Yes.“, sagt die Trainerin an Mr. Teddys Stelle. Sie lässt ihn wieder an der Seite des Tuches hervorschauen und die Kinder lachen. Nun wird das Licht gedämpft. „Spielen wir Mr. Teddy das Stück vor?“, fragt die Kindergartenpädagogin. Mr. Teddy spiele dann später mit, erklärt sie den Kindern.	Die Kindergartenpädagogin fordert die Kinder auf, Mr. Teddy zu rufen. Dann geht die Trainerin hinter die Leinwand und zeigt dahinter Bewegungen von Mr. Teddy vor.	Mr. Teddy = Trainerin als Leinwandspieler auf Aufforderung Kindergartenpädagogin	Kat 4 Extern orientiert: Kindergartenpädagogin: Material Trainerin (Teddybär) als Spielfigur „ihrer“ Bühne
-----------	---	--	--	--

Detailfrage B1:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
2/7-2/8	Es ist nun 8:43. Die Trainerin setzt sich auf einen Sessel und stellt die Schachtel bei den Füßen ab. Ein Kind kommt zu ihr und sie fragt „Would you like to play Bingo?“.	Als die Trainerin die Schachtel bei den Füßen abstellt, kommt ein Kind zu ihr. Sie fragt es, ob es Bingo spielen möchte.	Trainerin Spielangebot an Kind anhand mitgebrachten Material	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Spielangebot anhand mitgebrachten Material
7/21-7/23	Alle Tätigkeiten, die die Kinder verrichten sollen, werden auf Englisch kommentiert ("wash your hands"). Die Kinder reden meist auf Deutsch. Sie hören ein Lied von draußen, dass von der Kindergartenpädagogin in der Gruppe gesungen wird und singen mit.	Die Trainerin kommentiert die Tätigkeiten, die die Kinder verrichten auf Englisch. Als ein Lied draußen in der Gruppe gesungen wird, singen die Kinder mit.	Trainerin kommentiert Handlungen der Kinder auf Englisch	Kat 1 Kindorientiert: Situativer Einsatz von Englisch: Kommentieren kindlicher Handlungen
7/27-7/30	. Am WC beginnt sie ein Gespräch mit einem Kind, das ein Geschwisterchen bekommen hat. Sie fragt „Is it a sister or a brother?“ und sagt dann auf Deutsch: „Ist es ein Bub oder ein Mädchen?“. Das Kind meint, es sei ein Bub und die Trainerin kommentiert dies auf Englisch. Als sie einem Kind den Hosenknopf zumacht, kommentiert sie dies auch auf Englisch.	Die Trainerin fragt ein Kind, dass ein Geschwisterchen bekommen hat, ob es ein Bub oder Mädchen sei. Sie macht einem Kind den Hosenknopf zu und kommentiert dies auf Englisch.	Kind Geschwisterchen - Frage ob Bub oder Mädchen hat Kind von sich aus erzählt?	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Frage Trainerin an Kind über Privates Kat 1 Kindorientiert: Situativer Einsatz von Englisch: Kommentieren kindlicher Handlungen
2/10-2/12	Die Trainerin beginnt, die Englischkiste auszuräumen. Ein Mädchen läuft zu ihr und zeigt ihr ein Buch. Sie antwortet, dass das Buch dem Kindergarten gehöre und dass es kein englisches Buch ist.	Ein Kind kommt mit einem Buch. Die Trainerin kommentiert, dass dies kein englisches Buch sei und dem Kindergarten gehöre.	Kind Buchvorschlag - kein englisches Buch	Kat 3 Trainerorientiert: Kind Materialvorschlag Herbringen von Material Trainerin: Kategorisierung „nicht Englisch zugehörig“

2/16-2/22	Nun zeigt die Trainerin nacheinander eine Farbkarte, mit verschiedenen Sternen darauf. Sie spricht nur Englisch. „Look you have it, purple!“, sagt sie zu einem Kind und zeigt auf die Farbe, als die Farbe lila an der Reihe ist. „Blue!“, ruft ein Kind nochmals, als die Trainern blue ruft. Ein Kind sagt „I hob scho a yellow“, als gelb an der Reihe ist. Die Kinder blicken zur vorgezeigten Farbkarte hin. Ein Kind hat alle Farben schon mit einem Glasnugget belegt. „Look at Amy. What do you say now?“, meint die Trainerin.	Die Trainerin zeigt den Kindern nacheinander Farbkarten mit verschiedenen Farben abgebildet.	Herzeigen Farbkarten	Kat 3 Trainerorientiert: Trainerin Material herzeigen/ Spielleiterrolle
2/29-2/31	Das Spiel startet erneut mit sechs Kindern, die Trainerin spricht Englisch. Es ist nun 8:48. „The first colour is one yellow star.“, meint sie und eröffnet die Spielrunde.	Die Trainerin eröffnet eine neue Spielrunde, indem sie die erste Farbe nennt.	Trainerin als Spielleiter	Kat 3 Trainerorientiert: Spielleiterrolle
3/6-3/7	Als die Farbe Blau an der Reihe ist, fängt die Trainerin an zu singen „Blue, blue is the colour I see...“. Ein paar Kinder singen mit.	Als die Farbe Blau an der Reihe ist, beginnt die Trainerin ein Lied anzustimmen.	Trainerin singt Lied.	Kat 3 Trainerorientiert: Liedauswahl
6/19-6/26	Die Trainerin nimmt einen Stab, an dem Leuchtsterne montiert sind und sagt das englische und deutsche Wort dafür. Dann fragt sie auf Englisch, wie viele es sind. Sie zählt auf Englisch, einige Kinder zählen mit. Wenn es dunkel ist, fragt sie die Kinder auf Englisch, ob sie die Sterne sehen können. Die Kinder sagen nichts. Dann erklärt sie auf Deutsch, dass man wenn es dunkel ist, die Sterne am Himmel sieht. In englischer Sprache schildert sie: „And sometimes they seem to twinkle.“. Sie fügt hinzu, dass die Sterne leuchten und blinken würden. Nun fordert sie die Kinder auf „take your hands“. Martina beginnt, ein englisches Lied über Sterne zu singen.	Die Trainerin nimmt einen Stab, an dem Leuchtsterne montiert sind und spricht darüber. Sie spricht über die Sterne und fängt dann an, ein Lied über Sterne zu singen.	Trainerin nimmt Leuchtstab, stellt Kinder fragen darüber Lied über Sterne	Kat 3 Trainerorientiert: Trainerin: anhand Material Fragen stellen Liedauswahl
6/33-7/4	Nun erklärt die Pädagogin, dass sie wieder in die Gruppe gehen. Sie bittet dann Mr. Teddy dies anzuleiten. Die Trainerin sagt auf Englisch, dass sie mit dem English bus hinüber gehen möchte. „Ja!“, ruft ein Kind. Es wird „The wheels on the bus“ gesungen, die Kinder werden nach und nach von der Trainerin und Mr. Teddy abgeholt. Die Kinder geben sich in einer Schlange die Hände und werden in die Gruppe geführt.	Die Kindergartenpädagogin bittet die Trainerin, den Gang in die Gruppe anzuleiten. Diese sagt, sie möchte mit dem Englishbus hinüber gehen und holt nach und nach die Kinder ab. An den Händen haltend werden sie in die Gruppe geführt, dabei wird das Lied gesungen.	Englischesbuslied zum Gehen in die Gruppe	Kat 3 Trainerorientiert: Liedwahl
7/15-7/17	Während sich die Kinder anstellen, beginnt die Trainerin zu singen „I'm a little knight - klick klick“ und dabei können die Kinder mit den Füßen stampfen. Nun beginnt sie, ein englisches Gedicht aufzusagen, bzw. mit den Kindern auf Englisch zu zählen.	Während die Kinder am WC anstellen, beginnt sie ein Lied zu singen und ein Gedicht aufzusagen, bzw. mit den Kindern zu zählen.	Singt Lied/ Gedicht	Kat. 3 Trainerorientiert: Liedauswahl Gedichtauswahl
5/23-5/29	Die Pädagogin fordert die Kinder auf, Mr. Teddy zu rufen. Daraufhin geht die Trainerin mit dem Stofftier hinter die Leinwand und lässt ihn ein paar Mal am Rand hervorschauen und „hello“ sagen. Die Kinder lachen. Nun präsentiert Mr. Teddy hinter dem Leintuch, wie er geht. „He's walking like this.“, kommentiert die Trainerin. Die Kindergärtnerin redet Englisch „Mr. Teddy, would you like to play with us?“. „Yes.“, sagt die Trainerin an Mr. Teddys Stelle. Sie lässt ihn wieder an der Seite des Tuches hervorschauen und die Kinder lachen.	Die Kindergartenpädagogin fordert die Kinder auf, nach Mr. Teddy zu rufen. Die Trainerin zeigt daraufhin mit Mr. Teddy Bewegungen hinter dem Leintuch vor.	Kindergartenpädagogin mit Kindern: Mr. Teddy rufen (hinter Leinwand)	Kat 4 Extern orientiert: Aufforderung Kinder: Rufen (nach Teddybär) Kat 3: Trainerorientiert: Bewegungen hinter Leinwand

2/1-2/4	Es ist 8:40. Martina betritt die Gruppe, sie hat eine weiße Schachtel und einen Bären mit Halstuch, gemustert in den Farben der englischen Flagge in der Hand und wünscht „Good morning!“. Die Kindergartenpädagogin sagt zu den Kindern: "Sagt guten Morgen zu Martina!". Einige Kinder rufen "Good morning".	Die Trainerin kommt mit einer Handpuppe und Schachtel in die Gruppe. Sie begrüßt die Kinder. Die Kindergartenpädagogin fordert diese auf, den Gruß zu erwidern.	Die Trainerin grüßt-Kindergartenpädagogin in Aufforderung Kinder zu grüßen	Kat 4 Extern orientiert: Aufforderung Grußerwidern
5/18-5/20	Nun macht die Kindergartenpädagogin ein Anhängenspiel mit einem Laternenlied. Es ist nun 9:08. Sie singt ihr Lied auf Deutsch, bis alle Vorschulkinder der Gruppe im Turnsaal sind. Dort warten auch die Kinder der anderen Gruppe im Haus.	Die Kindergartenpädagogin geleitet die Kinder mit einem Anhängenspiel in den Turnsaal, wo die Kinder der anderen Gruppe bereits warten.	Anhängenspiel der Kindergartenpädagogin in	Kat 4 Extern orientiert: Anhängenspiel Kindergartenpädagogin
5/29-5/31	„Spielen wir Mr. Teddy das Stück vor?“, fragt die Kindergartenpädagogin. Mr. Teddy spiele dann später mit, erklärt sie den Kindern. Nun wird ein Schattenspiel zum Martinsfest auf Deutsch gespielt	Die Kindergartenpädagogin scheidet, dass Mr. Teddy ein Stück vorgespielt wird und dieser später mitspielt.	Kindergartenpädagogin in: Entscheidung: Mr. Teddy spielt Stück später mit	Kat 4 Extern orientiert: Frage an Kinder - - Eigenantwort
6/1-6/5	Martina spricht ein paar Wörter des Schattenspiels auf Englisch, wenn sie von den Pädagoginnen danach gefragt wird. „Was ist das?“, fragt die Kindergartenpädagogin, als im Schattenspiel ein Brot vorkommt. Mr. Teddy sagt auf Englisch „the bread“, Mütze wird als „hat“ übersetzt und als von der Jacke die Rede ist, wird dies mit „the jacket“ übersetzt. „And now in English!“, sagt die Pädagogin, als das Schattenspiel zu Ende ist. Die Kinder lachen.	Während des Schattenspiels spricht die Trainerin ein paar vorkommende Wörter in Englisch.	Mr. Teddy/ Trainerin auf Wunsch der Pädagogin Rollenzuweisung als Übersetzer einzelner Wörter des Theaterstücks	Kat 4 Extern orientiert: Kindergartenpädagogin: Trainerin als Übersetzer
6/6-6/9	Die Trainerin gibt Mr. Teddy dem Kind in die Hand, das neben ihr sitzt. „Are you ready?“, fragt die Pädagogin. „Yes, I am.“, sagt die Trainerin. Dabei hat sie nun den Text des Stückes auf Deutsch auf dem Schoß. Nun erklärt die Pädagogin, dass Mr. Teddy auf Englisch erzählt und die Kinder wieder die Rollen spielen. Die Kinder lachen, wenn "richtig gespielt" wird.	Die Kindergartenpädagogin fragt die Trainerin, ob sie bereit sei und erklärt den Kindern dann, dass Mr. Teddy das Stück auf Englisch erzählt. Dazu erhält die Trainerin den Text des Stückes auf Deutsch.	Die Trainerin übersetzt den Theaterstücktext auf Englisch	Kat 4 Extern orientiert: Kindergartenpädagogin: Trainerin als Übersetzerin

Detailfrage B2:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
4/8-4/10	Die Bingo Runde ist nun schon wieder vorbei. Vier Kinder stehen auf, die anderen helfen die Steine in eine Dose einzuräumen. „Ich mag mitspielen.“, sagt das Mädchen neben ihr, welches den Teddybären in der Hand gehalten hat.	Ein Mädchen äußert zur Spielrundenende, dass es mitspielen möchte.	Wunsch mitspielen	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Spielwunsch
4/16-4/17	Zwei Kinder transportieren einen eckigen Baustein, der ein Loch hat, um den Tisch der Trainerin. „Tu ma fotografieren.“, sagen sie.	2 Kinder gehen um den Tisch der Trainerin mit einem eckigen Baustein und sagen und sprechen vom Fotografieren.	Kinder fotografieren - Bezug zu Englisch: gehen um Tisch der Trainerin herum	Kat 1 Kindorientiert: Spielthema von Kindern (fotografieren)
4/21-4/22	Nun ruft die Trainerin für den Teddy „Bingo!“. „Noch einmal!“, meint das größere Mädchen.	Als Bingo gerufen wird, merkt ein Kind an, dass es noch einmal spielen möchte.	Wunsch noch einmal Spielen	Kat. 2 Trainer- und kindorientiert: Kind: Wunsch Spielwiederholung

4/30-4/32	„Juhu, Bingo!“ ruft es und streckt dabei beide Hände in die Luft. Die Kleinere tut es ihr gleich. „Ich muss jetzt spielen.“, erklärt das größere Mädchen und geht.	Ein Mädchen erklärt nach dem Bingo, dass es spielen muss und geht.	Spielende	Kat 1 Kindorientiert: individuelles Spielende
2/4-2/6	Ein paar Kinder haben gerade eine Schnur mit Blättern beklebt und zeigen sie der Trainerin. Sie nimmt die Schnur, kommentiert auf Englisch (leaves) und hängt sie auf.	Kinder zeigen der Trainerin eine Schnur, die sie mit Blättern beklebt haben. Diese hängt sie auf.	Kinder zeigen etwas her und die Trainerin reagiert darauf	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kinder: Herzeigen von Material (Bastelarbeit) Trainerin: Reaktion darauf
3/18-3/21	Als vier Sterne auf der Karte zu sehen sind und diese auf Englisch gezählt werden, sagt ein Kind „Ich bin vier!“. Ein anderes ruft „Ich bin auch vier.“. „Martina heißt du?“, fragt ein Kind in den Raum. Ein anderes Kind antwortet: „Und er redet nicht Deutsch, er redet nur Englisch, sie redet nur Englisch.“ „Nein!“, ruft ein anderes Kind.	Die Sternenzahl auf einer Karte wird mit vier gezählt. Zwei Kinder merken dann an, dass sie Vier seien.	Assoziation Zahl vier - Kinder mit sich: Vier Jahre	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Assoziation Inhalt Englisch mit eigenem Alter
4/11-4/12 4/14-4/15	Ein Kind kommt und zeigt der Englischtrainerin einen Helm. [...] Ein Kind kommt erneut mit Helm und nun auch Ritterschwert und sagt zu ihr „Hallo.“. Sie entgegnet: „Hello, good morning“.	Ein Kind kommt mit einem Helm zur Trainerin und zeigt ihr diesen. Ein Kind (dasselbe?) kommt nun mit Helm und Ritterschwert und begrüßt die Trainerin. Diese grüßt zurück.	Kind verkleidet Gruß Trainerin - grüßt zurück	Kat 1 Kindorientiert: Kind: Kontaktangebot (Gruß) Trainerin: Grußerwiderung
2/10-2/12	Ein Mädchen läuft zu ihr und zeigt ihr ein Buch. Sie antwortet, dass das Buch dem Kindergarten gehöre und dass es kein englisches Buch ist.	Ein Kind kommt zur Trainerin und zeigt ihr ein Buch. Diese antwortet, dass es kein englisches Buch sei, sondern eines vom Kindergarten.	Buchvorschlag Kind - kein englisches Buch	Kat 3: Trainerorientiert: Kind Materialvorschlag Trainerin: Kategorisierung „nicht Englisch zugehörig“
6/29-6/32	Als das Lied zu Ende ist, wiederholt die Trainerin eine Textstelle desselben: „How I wonder what you are?“. Sie auf Deutsch „Was könnte das denn heißen?“. „Das weiß man nicht.“, antwortet ein größeres Kind. Ein anderes sagt zur Kindergartenpädagogin: „I kann net Englisch.“. Diese entgegnet daraufhin: „Wenn du zuhörst, dann kannst du es.“.	Ein Kind sagt zur Kindergartenpädagogin, dass es nicht Englisch könne. Diese entgegnet, dass es das könne, wenn es zuhöre.	Kind: kann kein Englisch sprechen Pädagogin: Zuhören als Schlüssel um es zu können	Kat 4 extern orientiert: Kind: Zweifel an Englischsprachigen Kenntnissen Pädagogin: Zuhören als Schlüssel, um es zu können

Protokoll 4

Detailfrage A1:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
2/1-2/14	Iris hat einen Bären mit und sagt, dass sie nun schauen geht, ob jemand kommen mag. Dabei passiert sie die anderen Gruppenräume und Gänge. Mit „Good morning, you want to come?“ begrüßt sie die Kinder. Einige spricht sie direkt beim Namen an und fragt auf Englisch, ob sie kommen möchten. Diese Aussage wiederholt sie ebenfalls auf Deutsch: „Magst du mitmachen oder spielen?“. In der Garderobe des Gruppenraums, in dem heute das englische Bildungsangebot stattfindet, fragt sie ein Mädchen: „Du müssen wir heute?“. Die Trainerin verneint dies und verweist auf den offenen Tag. Ein paar Kinder sitzen bereits in der Gruppe im Kreis und warten. Das Kind aus der Garderobe kommt auch. Ein Kind hat sich auf einen Sessel gesetzt, der gegenüber der Sitzbank steht. Iris fragt auf Englisch, ob es auf dem Sessel sitzen möchte, dann wiederholt sie dasselbe auf Deutsch. Ein anderes Kind ruft: „Ich auch!“ und die Trainerin holt noch weitere Sessel bzw. ein paar Kinder bringen selbst welche, bis schließlich acht Kinder im Kreis sitzen.	Die Trainerin geht mit ihren Bären durch die Räumlichkeiten des Kindergartens und fragt die Kinder, ob sie mit ihr mitkommen möchten. Als sie wiederkommt, warten bereits ein paar Kinder in der Gruppe im Kreis.	Offener Tag= Kinder dürfen selbst entscheiden, ob sie mitkommen möchten. Räume haben Themen, 1 Gruppenraum Thema „Englisch“	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kind: Entscheidung über Teilnahme Trainerin: Einladung zur Teilnahme
7/26-7/30	Die Trainerin verlässt mit dem Kind an der Hand die Gruppe und sagt zu mir, sie schaue, ob noch Kinder mitwollen. Dabei nimmt sie eine kleine Box mit, ein kleines Bild einer Spinne hält sie in der Hand. Sie geht in den Turnsaal und die anderen Gruppenräume und fragt: "Who wants to come with me?". Als sie wieder kommt, sitzen nun ungefähr zehn Kinder im Kreis. Wiederum wird der „Good morning song“ gesungen.	Die Trainerin geht mit einer Box mit Spinnen in der Hand durch die Räumlichkeiten und fragt die Kinder, ob jemand mitkommen möchte.	Freiwillige Teilnahme - Einladung dazu	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kind: Entscheidung über Teilnahme Trainerin: Einladung zur Teilnahme
8/6-8/7 8/13-8/14	Ein Kind bleibt außerhalb des Kreises stehen. Die Trainerin bemerkt dies und sagt: „Kannst dich ruhig hersetzen. [...]Das Kind, das hinzu gekommen ist und am Rand sitzt, hat keine Spinne, tut aber so, als ob es eine hätte.	Die Trainerin lädt ein Kind, das außerhalb des Kreises steht ein, hinzuzukommen.	Kind kommt und sieht zu: stellt Kontakt her	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kind: kommt hinzu (Zusehen) Trainerin: Einladung zur Teilnahme
6/9	Ein Kind steht auf und nimmt sich eine Malvorlage vom Tisch.	Ein Kind steht auf und nimmt sich eine Malvorlage.		Kat 2 Trainer- und kindorientiert Beendigung der Trainerspielteilnahme von sich aus
6/17-6/18	Ein Kind wirft in den Raum: „Ich geh weg.“ und nimmt sich eine Malvorlage.	Ein Kind geht und nimmt sich eine Malvorlage.		Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Beendigung der Trainerspielteilnahme von sich aus
6/27-6/28	Einige Kinder verlassen den Kreis. Bei einer erneuten Runde wird wieder die Trainerin zum Plätze tauschen ausgesucht.	Einige Kinder verlassen den Kreis.		Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Beendigung der Trainerspielteilnahme von sich aus

5/27-5/28	Ein Kind kommt und stellt sich neben dem Kreis hin. Die Trainerin verweist auf den offenen Tag und lädt es in den Sitzkreis ein.	Die Trainerin lädt das Kind, das neben dem Kreis steht zur Teilnahme ein.		Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kind: kommt hinzu (Zusehen) Trainerin: Einladung zur Teilnahme
8/16-8/17	Ein Kind kommt vom Malen in den Kreis hinzu und die Trainerin fragt es gleich: „Magst du auch eine Spinne?“. Das Kind verneint dies, bleibt stehen und sieht zu.	Ein Kind kommt in den Kreis und die Trainerin fragt es, ob es eine Spinne möchte.	Kind kommt zum Kreisgeschehen Kind entscheidet über aktive Teilnahme	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kind: kommt hinzu (Zusehen) Entscheidung über aktive Teilnahme
2/24-2/26	Ein Kind steht im Türrahmen und blickt herein, betritt aber nicht den Raum. Die Trainerin fragt es auf Deutsch, ob es zu ihr kommen will. Als es nicht sichtlich darauf reagiert, holt es die Trainerin und trägt es in die Gruppe.	Ein Kind steht im Türrahmen zur Gruppe. Die Trainerin fragt, ob es kommen möchte. Dieses reagiert nicht und die Trainerin trägt es in die Gruppe.	Warum trägt es die Trainerin in die Gruppe? Hypothese: zu schüchtern? Wie reagiert das Kind darauf? Kind lässt sich herein tragen	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kind: nonverbale Kontaktaufnahme Trainerin: Einladung zur Teilnahme: In den Kreis Tragen des Kindes
6/30-7/4	Nun zeigt die Trainerin auf die Vorlagen auf den Tisch und sagt zu den Kindern auf Englisch, wer mag, könne Mimis Weg zu ihren Freunden anmalen. Dies wiederholt sie dann auf Deutsch. Anschließend fügt sie hinzu, wer bleibt, der könne gerne mit ihr das Kürbismemory spielen. Vier Kinder holen sich eine Malvorlage, ein Kind nimmt sich die Flagge, und beginnt sie verschieden farbig neben mir am Tisch anzumalen. Ein Bub schaut zu, wie die Trainerin mit den zwei verbliebenen Kindern im Kreis die Memory Karten herräumt, legt die Malvorlage dann wieder auf den Stapel und setzt sich im Kreis dazu.	Die Trainerin sagt den Kindern, dass sie, wenn sie möchten, eine Malvorlage anmalen können. Danach erklärt sie, welches Spiel sie weiter spielen wird.	Kinder können über Teilnahme am weiterführenden Spiel/ über das Malen selbst entscheiden	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Beendigung der Trainerspielteilnahme von sich aus
8/34-9/2	. Ein Kind ruft: „I mog de Spinne nimma.“. Die Trainerin entgegnet, dass es jederzeit gehen könne, wenn es nicht mehr wolle. Nun gibt auch die Trainerin, sowie die anderen Kinder die Spinne in die Box zurück.	Ein Kind möchte die Spinne nicht mehr und die Trainerin erinnert es daran, dass es jederzeit gehen könne. Daraufhin geben auch die anderen Kinder die Spinnen in die Box zurück.	Trainerin: Hinweis auf freiwillige Teilnahme an Kind	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Beendigung der Teilnahme Trainerin: Erinnerung an „Freiwilligkeit“
9/20-9/25	Dann erklärt sie auf Deutsch, dass zuerst die Strophe noch mit dem Kopf gesungen wird, dann das Ganze an der Reihe ist und anschließend die Kinder in die blaue Gruppe gehen sollen. Am Ende wird das Lied mit „whole self“ gesungen. Iris und die Kinder hüpfen dabei ein Stück in den Kreis und wieder heraus. Als das Lied zu Ende ist, applaudiert die Trainerin und ein paar Kinder gehen. Ein Kind bleibt noch. Die Trainerin fragt es: „Gehen wir?“ und nimmt das Kind an der Hand. Beide verlassen den Raum.	Die Trainerin erklärt, welche Strophen vom Lied sie noch singen werden und die Kinder danach in die blaue Gruppe gehen sollen.	Entscheidung der Trainerin über Beenden der Aktivität hat auch ein Auflösen der aktuellen Sozialform zur Folge	Kat 3 Trainerorientiert: Trainerin: Entscheidung über Ortswechsel (Detailfrage A2)/ Beenden der Aktivitäten/ Auflösen der Sozialform

Detailfrage A2:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
2/1-2/15	Der Gruppenraum weist eine halbrunde Sitzzecke mit Sitzbänken auf. Die Trainerin hat einen Korb mit und stellt ihn dorthin, einen Sessel platziert sie gegenüber der Sitzbank. Iris hat einen Bären mit und sagt, dass sie nun schauen geht, ob jemand kommen mag. Dabei passiert sie die anderen Gruppenräume und Gänge. Mit „Good morning, you want to come?“ begrüßt sie die Kinder. Einige spricht sie direkt beim Namen an und fragt auf Englisch, ob sie kommen möchten. Diese Aussage wiederholt sie ebenfalls auf Deutsch: „Magst du mitmachen oder spielen?“. In der Garderobe des Gruppenraums, in dem heute das englische Bildungsangebot stattfindet, fragt sie ein Mädchen: „Du müssen wir heute?“. Die Trainerin verneint dies und verweist auf den offenen Tag. Ein paar Kinder sitzen bereits in der Gruppe im Kreis und warten. Das Kind aus der Garderobe kommt auch. Ein Kind hat sich auf einen Sessel gesetzt, der gegenüber der Sitzbank steht. Iris fragt auf Englisch, ob es auf dem Sessel sitzen möchte, dann wiederholt sie dasselbe auf Deutsch. Ein anderes Kind ruft: „Ich auch!“ und die Trainerin holt noch weitere Sessel bzw. ein paar Kinder bringen selbst welche, bis schließlich acht Kinder im Kreis sitzen. Die Trainerin nimmt am Rand der Sitzbank Platz, den Bären hat sie auf ihrem Schoß.	Die Trainerin bereitet im Gruppenraum die Sitzzecke vor. Danach geht sie durch die Räumlichkeiten des Kindergartens und lädt die Kinder ein, an Englisch teilzunehmen.	Zusatzinformation: 1 Gruppenraum hat das Thema „Englisch“ am offenen Tag	Kat 3 Trainerorientiert: Festsetzen der Lokalität: Englisch in 1 Gruppenraum der Kinder („Mottoraum) Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Freier Zutritt zu Mottoraum Englisch
7/26-7/30	Die Trainerin verlässt mit dem Kind an der Hand die Gruppe und sagt zu mir, sie schaue, ob noch Kinder mitwollen. Dabei nimmt sie eine kleine Box mit, ein kleines Bild einer Spinne hält sie in der Hand. Sie geht in den Turnsaal und die anderen Gruppenräume und fragt: "Who wants to come with me?". Als sie wieder kommt, sitzen nun ungefähr zehn Kinder im Kreis. Wiederum wird der „Good morning song“ gesungen.	Die Trainerin geht in den Turnsaal und die anderen Gruppenräume und lädt die Kinder ein, mitzukommen.		Kat 3 Trainerorientiert: Festsetzen der Lokalität: 1 Gruppenraum der Kinder („Mottoraum) Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Freier Zutritt zu Mottoraum Englisch
9/19-9/25	Dann erklärt sie auf Deutsch, dass zuerst die Strophe noch mit dem Kopf gesungen wird, dann das Ganze an der Reihe ist und anschließend die Kinder in die blaue Gruppe gehen sollen. Am Ende wird das Lied mit „whole self“ gesungen. Iris und die Kinder hüpfen dabei ein Stück in den Kreis und wieder heraus. Als das Lied zu Ende ist, applaudiert die Trainerin und ein paar Kinder gehen. Ein Kind bleibt noch. Die Trainerin fragt es: „Gehen wir?“ und nimmt das Kind an der Hand. Beide verlassen den Raum.	Die Trainerin erklärt denn Kindern, dass nach dem Singen der Strophen des Liedes sie in die blaue Gruppe gehen sollen.	Warum müssen die Kinder in die blaue Gruppe?	Kat 3 Trainerorientiert: Wechsel in anderen Gruppenraum nach Liedende

Detailfrage A3:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
2/3-2/4 2/14- 2/15	Iris hat einen Bären mit und sagt, dass sie nun schauen geht, ob jemand kommen mag. Dabei passiert sie die anderen Gruppenräume und Gänge. [...] Die Trainerin nimmt am Rand der Sitzbank Platz, den Bären hat sie auf ihrem Schoß. „Schau, da Lu!“, ruft ein Kind.	Die Trainerin passiert mit dem Bären die Räumlichkeiten und schaut, ob jemand kommen mag. Auf der Bank nimmt sie dann Platz, den Bären auf dem Schoß.	Trainerin mit Bären - Funktion des Bären?	Kat 3 Trainerorientiert: Material Bär zur Einladung von Kindern zur Englischeilnahme
8/34-9/2	Ein Kind ruft: „I mog de Spinne nimma.“. Die Trainerin entgegnet, dass es jederzeit gehen könne, wenn es nicht mehr wolle. Nun gibt auch die Trainerin, sowie die anderen Kinder die Spinne in die Box zurück.	Ein Kind merkt an, dass es nicht mehr möchte. Daraufhin geben die Trainerin und die anderen Kinder ihre Spinnen in die Box zurück.	Freiwillige Teilnahme an Englisch - Spiel jederzeit beenden Kind leitet Spielende ein, sagt es möchte nicht mehr. Auch die Trainerin und anderen Kinder geben Spinne = Material zurück	Kat 2 Trainer- und kindorientiert Kind: Verbalisierung Wunsch Spielende Trainerin: jederzeitiges Spielende (durch Materialrückgabe)
8/8-8/11	This one is the spider. Look what my spider is doing.“, fordert die Trainerin die Kinder auf. Sie beginnt mit der Spinne am Kopf zu singen „There's a spider on my head...“. Die Kinder lachen. Dann fragt sie „Wo krabbeln denn die Spinnen noch?“. Die Kinder machen Vorschläge.	Die Trainerin nimmt eine Spinne und setzt sie auf den Kopf. Dann beginnt sie ein Lied darüber zu singen. Anschließend fragt sie die Kinder, wo die Spinne noch hinkrabbeln könnte.	Lied zu Material Spinne Einbezug Kinder: Vorschläge liefern, wo Spinne sitzen könnte	Kat 3 Trainerorientiert: Liedauswahl Einleitung anhand Material Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kinder: Strophenvorschläge
4/15- 4/18	Dann erklärt Iris den übrigen Kindern, dass sie gerne das „Friends poem“ machen würde und beginnt, den Kindern neben sich die Hände zu geben. Es sind nun ca. vier Kinder noch im Kreis, mit denen sie das Gedicht auf Englisch spricht. Alle anwesenden Kinder reichen sich dabei die Hände.	Die Trainerin sagt den Kindern, dass sei gerne das Freunde-Gedicht machen würde. Die Kinder reichen sich die Hände und das Gedicht wird aufgesagt.	Wunsch der Trainerin	Kat 3 Trainerorientiert: Gedichtauswahl aufgrund eigenen Wunsch
3/30- 3/34	Das Mädchen, das neben der Trainerin sitzt, hat einen Stoffhund bei sich, den sie im Arm hält. Sie macht die Trainerin auf den Hund aufmerksam, indem sie Iris antippt. Die Trainerin sagt dann zum Stoffhund: „Hello, do you want to be my friend?“. Das Mädchen nickt mit dem Kopf. Iris erklärt ihr hierfür die deutsche Übersetzung. Nun befinden sich viele Stofftiere in der Kreismitte.	Ein Kind hat einen Stoffhund bei sich und macht die Trainerin auf ihn aufmerksam. Diese baut daraufhin den Stoffhund in die Erzählung/ das Figurenspiel als Spielfigur ein.	Trainerin: erzählt Geschichte Figurenspiel, nimmt Spielimpuls Kind auf, Material „Stoffhund“ kommt von Kind	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Trainerin: Aufnahme Spielimpuls Kind Einbeziehen Material (= Stoffhund) von Kind

8/18-8/30	„Where's your spider?“, fragt die Trainerin erneut und es wird „on my nose“ in der nächsten Runde gesungen. Ein paar Spinnen sind nun auf den Boden gefallen, ein Kind hat keine Spinne. Die Kinder beginnen zu diskutieren und die Trainerin greift auf Deutsch ein. Iris meint, dass zwei Spinnen am Boden sind und eine sicher dem Kind gehört, welches keine hat. Dann fragt sie: „Wo ist denn die Spinne?“ und schickt gleich die englische Fragestellung nach. „Am Mund.“, antwortet ein Kind. Die Trainerin spricht ab und an auch jene Kinder direkt an, welche sich noch nicht eingebracht haben. Wenn sie nicht gleich antworten, gibt sie ihnen Anregungen. So meint sie: „On my shirt like this.“ und lässt ihre Spinne unter das T-Shirt krabbeln. Ein Kind fällt der Bauchnabel ein, und es wird „There's a spider on my belly“ gesungen. Ein anderes Kind geht nach Ende der Strophe in die Kreismitte und sagt: „Ich weiß was lustiges.“. Die Trainerin entgegnet ihm: „Warte einmal, der Marcel ist jetzt dran.“. Nach der Spielrunde fragt sie das Kind noch einmal und es darf seinen Vorschlag nennen. Die Kinder sagen immer die Körperteile auf Deutsch und die Trainerin übersetzt sie auf Englisch.	Die Kinder dürfen nun Vorschläge liefern, wo die Spinne hinkrabbeln könnte. Anschließend wird das Lied mit dem Spielvorschlag des Kindes gesungen.	Einbezug Kinder: Vorschläge liefern, wo Spinne sitzen könnte	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Trainerin: Liedauswahl Kinder: Strophenvorschläge und Material „Spinne“ wird dorthin gesetzt
3/14-3/19	Mimi fragt: „Good morning, do you want to be my friend?“. „No.“, sagt die Trainerin mit verstellter Stimme als Antwort anstelle des Stofftiers. Nun erklärt sie die Geschichte kurz auf Deutsch. Sie legt das Stofftier, das um seine Freundschaft gefragt wurde jeweils in die Mitte. „Who came next?“ / „Wer ist dann gekommen?“, fragt sie. Dann holt sie eine Giraffe, beginnt, auf die Decke zu sehen und hinauf zu rufen: „Do you want to be my friend?“.	Die Trainerin erzählt mit Stoffpuppen die Geschichte des Buchs vom letzten Mal. Dazu verwendet sie viele weitere Stofftiere. Die Trainerin spielt dabei alle Rollen.	Trainerin als Spielleiterin Kinder sind in Zuhörerrolle	Kat 3 Trainerorientiert: Trainerin führt Material ein/ Steuerung der Spielfiguren Trainerin: Erzählerin Kinder: Zuhörerrolle
3/23-3/30	Nun fragt Mimi Maus den Affen auf Englisch, ob er ihr Freund sein will. Die Trainerin ahmt dabei einen Affen nach und zeigt den Stoffaffen her. Wieder kommen zwei Mädchen, ein größeres und ein kleineres, und setzen sich zu den Kindern im Kreis. Das größere Mädchen nimmt dabei das kleinere Mädchen auf den Schoß. Die Trainerin erzählt weiter „Do you want to be my friend?“. „No!“, spricht sie die Antwort des Krokodils mit tiefer Stimme. Sie zeigt das Stoffkrokodil her, faltet die Hände zusammen und öffnet sie wieder, wie die Schnauze eines Krokodils, welches gerade zuschnappt.	Die Trainerin erzählt mit Stoffpuppen die Geschichte des Buchs vom letzten Mal. Dazu verwendet sie viele weitere Stofftiere. Die Trainerin spielt dabei alle Rollen.	Trainerin als Spielleiterin Kinder sind in Zuhörerrolle	Kat 3 Trainerorientiert: Trainerin führt Material ein/ Steuerung der Spielfiguren Trainerin: Erzählerin Kinder: Zuhörerrolle

4/1-4/9	Die Trainerin holt eine weitere Mäusepuppe in einer anderen Farbe und lässt sie auf Englisch fragen, ob sie Mimis Freund sein möchte. Nun sagt sie „yes“ für die zweite Mäusepuppe. Dann fragt die Trainerin: „What did happen with the other animals?“. Ein Kind ruft: „Die wollen auch Freunde sein!“. „They decided to meet each other and celebrate birthday.“, antwortet die Trainerin und sie beginnt, das Stofftier Krokodil einzuschalten, die Melodie zu „Happy Birthday to you“ ertönt. Dann zeigt Iris den Kindern, dass das Krokodil dabei auch gehen kann. Ein Bub steht auf und verlässt den Kreis. Die Trainerin erzählt auf Englisch, dass die beiden Mäuse glücklich in der Tasche des Krokodils weiterlebten und steckt sie dort hinein.	Die Trainerin erzählt mit Stoffpuppen die Geschichte des Buchs vom letzten Mal. Dazu verwendet sie viele weitere Stofftiere. Die Trainerin spielt dabei alle Rollen.	Trainerin als Spielleiterin Kinder sind in Zuhörerrolle	Kat 3 Trainerorientiert: Trainerin führt Material ein/ Steuerung der Spielfiguren Trainerin: Erzählerin Kinder: Zuhörerrolle
4/10-4/14	Zwei Kinder gehen, eines sagt dabei „Ich mag was malen.“. Iris verweist auf Deutsch auf die Malblätter, die sie auf den Tisch gelegt hat und sagt, dass sie Mimi und ihre Freunde anmalen können. Auf einem Tisch neben der Sitzzecke liegen die Ausmalbilder von Mimis Geschichte sowie welche der englischen Flagge, nach die ein Kind die Trainerin das letzte Mal gebeten hat, bereit.	Als zwei Kinder gehen, weist die Trainerin auf die mitgebrachten Malblätter zur Geschichte, sowie der Flagge, nach der ein Kind das letzte Mal gebeten hat, hin.	Material: von Trainerin Funktion: Malvorlagen zum Anmalen 1 Ausmalbild: aufgrund Wunsch Kind	Kat 3 Trainerorientiert: Trainerin: mitgebrachtes Material - Tätigkeitsangebot an Kinder Kat 1 Kindorientiert Interesse Kind als Ausgangspunkt zur Materialbeschaffung
6/30-7/6	Nun zeigt die Trainerin auf die Vorlagen auf den Tisch und sagt zu den Kindern auf Englisch, wer mag, könne Mimis Weg zu ihren Freunden anmalen. Dies wiederholt sie dann auf Deutsch. Anschließend fügt sie hinzu, wer bleibt, der könne gerne mit ihr das Kürbismemory spielen. Vier Kinder holen sich eine Malvorlage, ein Kind nimmt sich die Flagge, und beginnt sie verschieden farbig neben mir am Tisch anzumalen. Ein Bub schaut zu, wie die Trainerin mit den zwei verbliebenen Kindern im Kreis die Memory Karten herräumt, legt die Malvorlage dann wieder auf den Stapel und setzt sich im Kreis dazu. Zuerst zeigt die Trainerin auf die einzelnen Karten und sagt immer das englische Wort. Dann werden gemeinsam mit den Kindern alle Karten umgedreht. Ein englischer Auszählreim entscheidet darüber, wer anfangen darf.	Die Trainerin erklärt, dass die Kinder die Vorlagen am Tisch anmalen können. Sie können aber auch hier bleiben, um mit ihr das Kürbismemory zu spielen. Die Karten werden gemeinsam aufgelegt. Die Trainerin erklärt die Wörter, dann werden die Karten umgedreht. Ein Auszählreim entscheidet darüber, wer beginnt.	2 Alternativen: Malvorlagen oder Kürbismemory Trainerin sagt Memory-Karten auf Englisch	Kat 3 Trainerorientiert: Materialeinführung anhand Spielverlauf (das nächste Spiel...) Materialeinführung (Memory) anhand Benennung von Vokabeln

7/26-8/5	Die Trainerin verlässt mit dem Kind an der Hand die Gruppe und sagt zu mir, sie schaue, ob noch Kinder mitwollen. Dabei nimmt sie eine kleine Box mit, ein kleines Bild einer Spinne hält sie in der Hand. Sie geht in den Turnsaal und die anderen Gruppenräume und fragt: "Who wants to come with me?". Als sie wieder kommt, sitzen nun ungefähr zehn Kinder im Kreis. Wiederum wird der „Good morning song“ gesungen. Dann hält die Trainerin eine Box in der Hand. Sie fragt die Kinder: „Do you remember this one? It is very dangerous. You wanna look inside?“. Dann lässt sie jedes Kind hinein schauen, sie geht dabei zu den Kindern hin, öffnet kurz die Box, macht einen Aufschrei und schließt sie dann wieder. „What's inside? Was ist denn drinnen?“, fragt sie. Auf Englisch entgegnet sie dann, das eine Spinne darin ist und sich jedes Kind eine heraus holen darf. Jeder hat nun ein kleines Spinnenbild.	Die Trainerin nimmt eine kleine Box mit einem Spinnenbild und fragt in den Kindergartenräumen, ob jemand mit ihr mitkommen möchte. Dann zeigt sie die Box den anwesenden Kindern und fragt sie, ob sie sich noch daran erinnern können. Jedes Kind darf kurz in die Box hinein sehen. Dazu geht sie zu den Kindern hin und öffnet die Box kurz. Dann fragt sie, was in der Box ist und antwortet selbst auf Englisch. Die Kinder dürfen sich eine Spinne heraus nehmen.	Box mit Spinnen als Anregung für die Kinder, mitzukommen Trainerin in Spielleiterrolle Führt Material ein mittels Herzeigen des Materials und Fragen an Kinder stellen	Kat 3 Trainerorientiert: Material als Anreiz Englisch zu besuchen Trainerin Spielleiterrolle Materialvorstellung: Herzeigen, Fragen stellen
6/30-7/31	Ein Kind sagt, als es an der Reihe ist „1-2-3, please come to me.“ und zeigt zu einem anderen Kind. „Was für ein Tier?“, fragt die Trainerin. „Elefant!“, entgegnet es. Die Trainerin kommentiert: „As an elephant. And who should come?“ und das Kind deutet auf ein anderes. Nun sagt die Trainerin einem Vorschulkind, dass es zum Zähneputzen kommen muss. Das angesprochene Kind hat den Kopf zum Boden gesenkt. Daraufhin entgegnet die Trainerin, dass es auch später gehen kann, wenn es gerade nicht möchte. Das Plätze Spiel geht weiter, immer wieder wird davor der Spruch auf Englisch gesagt, die Trainerin fragt nach dem Tier und die Kinder antworten auf Deutsch. Iris übersetzt nun die Maus ins Englische mit „a little mouse“ und ahmt sie mit einem „piep piep“ nach. Nun sagt die Trainerin auf Deutsch, dass die Kinder ausgewählt werden sollen, die noch nicht an der Reihe waren. Ein Kind steht auf und nimmt sich eine Malvorlage vom Tisch. Es ist die Giraffe als Tier zum Plätze tauschen an der Reihe. Die Trainerin betont den langen Hals und die langen Beine (auf Englisch) und beginnt kurz die Bewegungen vorzuzeigen. Bei der nächsten Runde meint Iris, dass Peter und Lisa gerne einmal an die Reihe kommen würden. Einer der beiden Name wird gerufen. Das angesprochene Kind reagiert nicht, sein Blick ist auf den Boden gesenkt. Anschließend sucht sich ein Kind die Trainerin zum Plätze tauschen aus. Diese entgegnet: „Me?“ und das Kind lacht. Dann fragt die Trainerin: „Which animal?“ und das Kind wählt den Löwen aus. Iris übersetzt das Tier auf Englisch und beginnt, brüllend wie ein Löwe Plätze zu tauschen. Ein Kind wirft in den Raum: „Ich geh weg.“ und nimmt sich eine Malvorlage. Dann ist die Trainerin an der Reihe und sagt den Spruch. Sie	Die Trainerin und die Kinder spielen weitere Runden des Spiels. Nach und nach verlassen die Kinder da Spiel. Schließlich weist die Trainerin die übrig gebliebenen Kinder auf die Malvorlagen hin	Malvorlagen= neuer Vorschlag als Spielende Fortführungsaktivität : Malvorlagen	Kat 3 Trainerorientiert: Vorschlag Fortführungsaktivität Malvorlagen

	ruft dabei nur den Namen des Kindes, dieses fragt sogleich: „Kein Tier?“. Dann meint die Trainerin „like a monkey“ und übersetzt „wie der Affe.“. Sie imitiert den Affen und piekst das Kind, das noch nicht an der Reihe war und kommen soll. Als bei der nächsten Runde ein „Kommen wie das Krokodil“ gewünscht ist, fängt die Trainerin an, den „Happy birthday song“ zu singen, ähnlich dem Krokodil im Rahmen der vorigen Geschichte. Sie tanzt dabei in der Kreismitte. Dann setzt sie sich zu einem Jungen und fragt ihn: „Na was ist denn los mit dir, so Schmähschad kenn ich dich gar nicht?“. Es ist der Junge, der vorher nicht an der Reihe sein wollte. <i>Nachher erzählt sie mir, sie kenne den Jungen ganz anders, immer als begeisterter Mitspieler.</i> Einige Kinder verlassen den Kreis. Bei einer erneuten Runde wird wieder die Trainerin zum Plätze tauschen ausgesucht. Wiederum muss sie als Krokodil kommen und fängt an, „Happy birthday“ zu singen. Es sind jetzt nicht mehr so viele Kinder wie anfangs hier. Nun zeigt die Trainerin auf die Vorlagen auf den Tisch und sagt zu den Kindern auf Englisch, wer mag, könne Mimis Weg zu ihren Freunden anmalen.			
--	--	--	--	--

Detailfrage B1:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
7/27- 8/11	Als sie wieder kommt, sitzen nun ungefähr zehn Kinder im Kreis. Wiederum wird der „Good morning song“ gesungen. Dann hält die Trainerin eine Box in der Hand. Sie fragt die Kinder: „Do you remember this one? It is very dangerous. You wanna look inside?“. Dann lässt sie jedes Kind hinein schauen, sie geht dabei zu den Kindern hin, öffnet kurz die Box, macht einen Aufschrei und schließt sie dann wieder. „What's inside? Was ist denn drinnen?“, fragt sie. Auf Englisch entgegnet sie dann, das eine Spinne darin ist und sich jedes Kind eine heraus holen darf. Jeder hat nun ein kleines Spinnenbild. Zwei neue Kinder kommen hinzu. Ein Kind bleibt außerhalb des Kreises stehen. Die Trainerin bemerkt dies und sagt: „Kannst dich ruhig hersetzen. Do you want a spider?“. Das Kind deutet nein und setzt sich an den Rand der Bank. „Do you remember? This one is the spider. Look what my spider is doing.“, fordert die Trainerin die Kinder auf. Sie beginnt mit der Spinne am Kopf zu singen „There's a spider on my head...“. Die Kinder lachen. Dann fragt sie „Wo krabbeln denn die Spinnen noch?“. Die Kinder machen Vorschläge.	Die Trainerin singt das Guten Morgen Lied. Sie hält in der Box eine Hand und fragt die Kinder, ob sie sich noch daran erinnern können bzw. hinein schauen wollen. Dann geht sie zu jedem Kind und öffnet kurz die Box. Sie fragt die Kinder was in der Box ist, antwortet auf Englisch und jedes Kind kann sich eine Spinne heraus holen. Sie gibt sich die Spinne auf den Kopf und singt dazu ein Lied. Danach werden die Kinder nach Vorschlägen gefragt, wo die Spinne hinkrabbeln könnte.	Auswahl Begrüßungslied Material: Box: Spielleiterrolle: Herzeigen/ fragen dazu stellen (was befindet sich darin?) Liedauswahl Kinder können Spielvorschläge einbringen	Kat 3 Trainerorientiert: Mittels Lied (Liedauswahl) Anhand Material: Herzeigen, Fragen stellen Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kinder: Spielvariations-Vorschläge zum Inhalt/Thema der Trainerin

8/34-9/25	Ein Kind ruft: „I mog de Spinne nimma.“ Die Trainerin entgegnet, dass es jederzeit gehen könne, wenn es nicht mehr wolle. Nun gibt auch die Trainerin, sowie die anderen Kinder die Spinne in die Box zurück. Ein Kind fragt mich, wie ich heiße. Dann sagt die Trainerin den Kindern, dass sie mit ihnen gerne den Hokey Pokey singen möchte. Dazu stehen die übrig gebliebenen Kinder auf. Ein Kind möchte nicht vom Sessel weggehen, die Trainerin schiebt es ein wenig auf die Seite. Zwei andere Kinder sitzen ebenfalls auf der Sitzbank im Kreis. „Er macht net mit.“, sagt ein Bub, vermutlich da ein Kind während der Strophe sitzen geblieben ist. Die Trainerin entgegnet, dass das nichts macht. Im Lied wird immer ein Körperteil in die Kreismitte hinein- und herausgestreckt, am Ende dreht man sich im Kreis. Dann fragt die Trainerin auf Englisch: „What else can we do?“. „Haare!“, schlägt ein Kind vor und das Lied wird mit „hair“ gesungen. „I waß wos!“, ruft ein Kind mitten unter dem Lied. „Nachher Noah“, entgegnet die Trainerin. In der nächsten Runde ist der Popo dran, dann folgt der Bauchnabel. Es sitzen zwei Kinder, acht Kinder tanzen mit. Weiters werden ein paar Strophen gesungen und nun sitzen vier Kinder. Als die Trainerin „What else?“ fragt und ein Kind mit „Haare“ antwortet, sagt die Trainerin auf Englisch, dass sie das Körperteil schon gehabt haben. Nun kommt eine Kindergartenpädagogin und informiert die Trainerin, dass sie die großen Kinder zur Jause braucht. Es wird noch eine Strophe mit der Zunge und mit dem Fuß auf Wunsch der Kinder gesungen. Ein Kind erwähnt mittendrin, dass "das Ganze" drankommen soll. Die Trainerin antwortet, dass der ganze Körper am Schluss gemacht wird. Dann erklärt sie auf Deutsch, dass zuerst die Strophe noch mit dem Kopf gesungen wird, dann das Ganze an der Reihe ist und anschließend die Kinder in die blaue Gruppe gehen sollen. Am Ende wird das Lied mit „whole self“ gesungen. Iris und die Kinder hüpfen dabei ein Stück in den Kreis und wieder heraus. Als das Lied zu Ende ist, applaudiert die Trainerin und ein paar Kinder gehen. Ein Kind bleibt noch. Die Trainerin fragt es: „Gehen wir?“ und nimmt das Kind an der Hand. Beide verlassen den Raum.	Ein Kind sagt, dass es die Spinne nicht mehr möchte und die Trainerin weist darauf hin, dass das Kind jederzeit gehen könnte. Nun gibt auch sie, sowie die anderen Kinder die Spinne zurück. Danach sagt die Trainerin, dass sie gerne mit den Kindern den Hokey Pokey singen würde. Im Lied wird immer ein Körperteil in die Mitte gestreckt, die Kinder werden von der Trainerin angehalten, Vorschläge einzubringen. Einige Kinder bringen diese auch ein. Ein Bub meint, dass das Ganze an der Reihe sein soll. Die Trainerin entgegnet, dass die Strophe mit dem ganzen Körper am Schluss gesungen wird und die Kinder dann in die blaue Gruppe gehen sollen.	Liedauswahl Kinder können Spielvorschläge einbringen	Kat 3 Trainerorientiert: Liedauswahl (Ankündigen der Reihenfolge) Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kinder: Spielvariations- Vorschläge zum Inhalt/Thema der Trainerin
-----------	---	---	---	---

2/15-2/20	Die Trainerin fragt nun: „How many children are here today? Let's count.“ und beginnt auf Englisch die anwesenden Kinder zu zählen. Weitere Kinder kommen bei der Tür herein. Iris begrüßt sie mit "good morning". Anschließend fügt sie hinzu, dass sie gerne gemeinsam das Begrüßungslied singen möchte. Sie erklärt den Kindern auch auf Deutsch, dass sie zum Lied winken können, wie sie wollen und zeigt drei verschiedene Arten des Winkens vor.	Die Trainerin fragt, wie viele Kinder anwesend sind und beginnt sie zu zählen. Dann meint sie, sie möchte das Begrüßungslied singen.	Trainerin sagt, was sie tun möchte	Kat 3 Trainerorientiert: Wunsch: Begrüßungslied
2/27-2/30	Nun sagt Iris den Kindern auf Englisch dass sie mit ihnen ein wenig Sport machen möchte. Sie beginnt, ein „Teddy bear Gedicht“ zu sagen. Die Kinder sprechen mit, die Trainerin zeigt Bewegungen vor, auch die Kinder ahmen sie nach.	Die Trainerin möchte mit den Kindern gerne etwas Sport machen und beginnt, ein Gedicht mit Bewegungen aufzusagen.	Trainerin äußert Wunsch, was sie machen möchte= Bewegung= Gedicht mit Bewegungen	Kat 3 Trainerorientiert: Wunsch Gedicht mit Bewegungen
3/7-3/19 3/24-4/9	Schließlich erfolgt ein Themenwechsel. Die Trainerin erklärt: „We've been talking about friends.“ Ein Kind fragt: „Was hast du gesagt?“. „Wir haben über Freunde gesprochen.“, entgegnet die Trainerin auf Deutsch. Zwei Kinder im Kreis stehen auf, fassen einander bei den Händen und fangen an, sich zu drehen. Die Trainerin sagt ihnen, dass sie bitte sitzen bleiben sollen. Sie erklärt, dass sie das letzte Mal ein Buch über Freunde erzählt hat. Dann zeigt sie eine kleine Fingerpuppe her. Diese stellt sie mit dem Namen „Mimi“ vor. Mimi ist eine Maus. Nun sagt sie, dass sie die Geschichte von Mimi auf Englisch erzählen werde. Sie beginnt, ein anderes Stofftier zu holen, welches sie als Puppe verwendet. Mimi fragt: „Good morning, do you want to be my friend?“. „No.“, sagt die Trainerin mit verstellter Stimme als Antwort anstelle des Stofftiers. Nun erklärt sie die Geschichte kurz auf Deutsch. Sie legt das Stofftier, das um seine Freundschaft gefragt wurde jeweils in die Mitte. „Who came next?“ / „Wer ist dann gekommen?“, fragt sie. Dann holt sie eine Giraffe, beginnt, auf die Decke zu sehen und hinauf zu rufen: „Do you want to be my friend?“. [...]Nun fragt Mimi Maus den Affen auf Englisch, ob er ihr Freund sein will. Die Trainerin ahmt dabei einen Affen nach und zeigt den Stoffaffen her. Wieder kommen zwei Mädchen, ein größeres und ein kleineres, und setzen sich zu den Kindern im Kreis. Das größere Mädchen nimmt dabei das kleinere Mädchen auf den Schoß. Die Trainerin erzählt weiter „Do you want to be my friend?“. „No!“, spricht sie die Antwort des Krokodils mit tiefer Stimme. Sie zeigt das Stoffkrokodil her, faltet die Hände zusammen und öffnet sie wieder, wie die Schnauze eines Krokodils, welches gerade zuschnappt. Das Mädchen, das neben der Trainerin sitzt, hat einen	Die Trainerin erklärt den Kindern, dass sie über Freunde gesprochen haben und erinnert sie an das Buch vom letzten Mal, welche sie erzählen möchte. Dann erzählt sie mit Stoffpuppen die Geschichte des Buches. Immer wieder kommt ein neues Stofftier hinzu. Die Trainerin spielt dabei alle Rollen.	Trainerin: Rückgriff auf Thema letzte Stunde - aufbauend? Reihenfolge: Ankündigung der Erzählung der Geschichte vom letzten Mal	Kat 3 Trainerorientiert: Rückgriff Thema letztes Mal - Fortführung Ankündigung: Geschichte erzählen Spielleiterrolle: Material zum Erzählender Geschichte (des Themas/Inhalts)

	Stoffhund bei sich, den sie im Arm hält. Sie macht die Trainerin auf den Hund aufmerksam, indem sie Iris antippt. Die Trainerin sagt dann zum Stoffhund : „Hello, do you want to be my friend?“. Das Mädchen nickt mit dem Kopf. Iris erklärt ihr hierfür die deutsche Übersetzung. Nun befinden sich viele Stofftiere in der Kreismitte. Die Trainerin holt eine weitere Mausepuppe in einer anderen Farbe und lässt sie auf Englisch fragen, ob sie Mimis Freund sein möchte. Nun sagt sie „yes“ für die zweite Mausepuppe. Dann fragt die Trainerin: „What did happen with the other animals?“. Ein Kind ruft: „Die wollen auch Freunde sein!“. „They decided to meet each other and celebrate birthday.“, antwortet die Trainerin und sie beginnt, das Stofftier Krokodil einzuschalten, die Melodie zu „Happy Birthday to you“ ertönt. Dann zeigt Iris den Kindern, dass das Krokodil dabei auch gehen kann. Ein Bub steht auf und verlässt den Kreis. Die Trainerin erzählt auf Englisch, dass die beiden Mäuse glücklich in der Tasche des Krokodils weiterlebten und steckt sie dort hinein.			
--	---	--	--	--

4/15- 6/25 6/27- 6/30	Dann erklärt Iris den übrigen Kindern, dass sie gerne das „Friends poem“ machen würde und beginnt, den Kindern neben sich die Hände zu geben. Es sind nun ca. vier Kinder noch im Kreis, mit denen sie das Gedicht auf Englisch spricht. Alle anwesenden Kinder reichen sich dabei die Hände. Anschließend informiert sie die Kinder im Kreis, dass sie jetzt das Plätze tauschen Spiel mit ihr spielen können. Ein Kind setzt sich auf einen freien Sessel, der gegenüber der Sitzbank steht, es beginnt mit dem Spiel. Die Trainerin sagt: „1-2-3, please come to me.“ und fragt es auf Deutsch, wer zu ihm kommen soll. Das Mädchen sagt: „Der da.“ und zeigt auf ein anderes Kind. Das aufgeforderte Kind setzt sich auf den Sessel nebenan, worauf das Mädchen wieder zurück zur Sitzbank kommt. Dann erklärt die Trainerin dem neuen Kind am Sessel, dass das Spiel auf Englisch gespielt wird. Der Spruch wird gemeinsam gesagt, ein paar Kinder sprechen mit. „Wer soll denn kommen?“, fragt die Trainerin. Das Kind am Sessel ruft: „Du, du!“ Ein Bub verlässt den Raum. Nun sind noch drei Kinder übrig. Das Spiel geht in eine neue Runde. Nun sitzt das Mädchen, dass den Stoffhund mitgehabt hat, auf dem Sessel. Sie sagt: „Der Hund soll da sitzen.“ und deutet auf den Sessel neben ihr, auf den sie den Hund legt. „Den musst du mitnehmen.“, entgegnet die Trainerin. Der Hund bleibt aber auf dem Sessel und für das Spiel wird einfach der Sessel neben dem Stoffhund genommen. Nun redet die Trainerin drei Kinder an und sagt: „Wenn ihr mitspielen wollt, setzt euch her.“ Die drei Mädchen kommen in den Kreis. Das Spiel geht in eine neue Runde. Ein Mädchen entdeckt eine Box, die neben ihr auf der Sitzbank steht. Sie fragt die Trainerin neben sich: „Was ist da drin?“. Iris antwortet, dass sie das später macht und legt die Box in den Korb. Beim Plätze tauschen Spiel erwähnt sie nun, dass zwei Mädchen neu gekommen sind und sie auch gerne mitspielen möchten. Sie schlägt dem Kind, welches an der Reihe ist, eines von den beiden Kindern an die Reihe kommen zu lassen. Zwei Kinder stehen wieder im Türrahmen der Gruppe. Die Trainerin sagt erneut: „Heute ist offener Tag, ihr könnt euch gerne hersetzen.“ Ein Mädchen kommt daraufhin in den Sitzkreis. Es sitzen nun sechs Kinder im Kreis. „Mit wem magst du den Plätze tauschen?“, fragt die Trainerin. Als das Kind nichts sagt, entgegnet sie: „You need help or can you do it alone?“. Dann fügt sie hinzu: „Alleine oder mit Hilfe?“ Das Kind, dass am Sessel sitzt, steht auf, nimmt den Hund neben sich, reicht ihn einem anderen Kind und sagt: „Du halten!“. Dann fragt die Trainerin erneut auf Deutsch, mit wem sie Plätze tauschen möchte. Das Kind geht hin und deutet auf ein anderes. Inzwischen kommentiert Iris, dass das Kind neben ihr ein schönes Kleid anhat, sie sagt es auf Englisch und dann auf Deutsch.	Die Trainerin erklärt den Kindern, die noch hier sind, dass sie gerne das Freunde-Gedicht machen möchte. Danach sagt sie den Kindern, dass sie gerne das Plätze tauschen Spiel spielen würde. Wenn das Spiel ins Stocken gerät bzw. die Kinder nicht weiter wissen, gibt die Trainerin Hilfestellungen. Nach einer Weile fragt sie die Kinder, ob sie das Spiel ein wenig anders spielen wollen und erklärt die Namen der Tiergeschichte, die zuvor erzählt wurde. Die Kinder können sich nun ein Kind wünschen, dass als ein Tier, welches in der Mäusegeschichte vorkommt, dann herkommt.	Spielwunsch Trainerin Frage Spielvariation: Erklärung	Kat 3 Trainerorientiert: Spielwunsch Spielvariation: Frage an Kinder: Wunsch der Spielvariation?/ Erklärung Spielvariation
--------------------------------	--	---	--	--

7/27-8/8	Nun zeigt die Trainerin auf die Vorlagen auf den Tisch und sagt zu den Kindern auf Englisch, wer mag, könne Mimis Weg zu ihren Freunden anmalen. Dies wiederholt sie dann auf Deutsch. Anschließend fügt sie hinzu, wer bleibt, der könne gerne mit ihr das Kürbismemory spielen. Vier Kinder holen sich eine Malvorlage, ein Kind nimmt sich die Flagge, und beginnt sie verschieden farbig neben mir am Tisch anzumalen. Ein Bub schaut zu, wie die Trainerin mit den zwei verbliebenen Kindern im Kreis die Memory Karten herräumt, legt die Malvorlage dann wieder auf den Stapel und setzt sich im Kreis dazu. Zuerst zeigt die Trainerin auf die einzelnen Karten und sagt immer das englische Wort. Dann werden gemeinsam mit den Kindern alle Karten umgedreht. Ein englischer Auszählreim entscheidet darüber, wer anfangen darf. Diesen spricht Iris. Die Trainerin kommentiert während des Memory Spiels, immer auf Englisch, wer an der Reihe ist, sowie das Wort, welches aufgedeckt wurde.	Die Trainerin weist die Kinder darauf hin, dass sie, wenn sie wollen, ihre mitgebrachten Malvorlagen anmalen können. Weiters sagt sie, dass sie als Nächstes das Kürbismemory spielen wird. Dazu sagt die Trainerin die einzelnen Wörter der Karten auf Englisch.	Material als Aktivitätsvorschlag für Kind(er) Äußerung: Spielewunsch/ Spielereihenfolge: nächstes Spiel ist das, was sich Trainerin wünscht Kinder: Wahl zwischen Aktivität Malen und Kürbismemory- Teilnahme freigestellt, Kinder können jederzeit gehen	Kat 3 Trainerorientiert: Spielwunsch/ Festlegung einer Spielereihenfolge als Art „Programm“ Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Wahl der Kinder zwischen (zwei) Aktivitäten (Trainermaterial)
----------	---	---	---	--

Detailfrage B2:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
4/10-4/12	. Zwei Kinder gehen, eines sagt dabei „Ich mag was malen.“. Iris verweist auf Deutsch auf die Malblätter, die sie auf den Tisch gelegt hat und sagt, dass sie Mimi und ihre Freunde anmalen können.	Ein Kind sagt, dass es etwas malen möchte und die Trainerin verweist auf ihre mitgebrachten Malblätter.	Kind: Wunsch malen Trainerin: Hinweis auf mitgebrachtes Material	Kat 1 kindorientiert: Äußerung Wunsch Malen Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Trainerin: Spielvorschlag: Material Malblätter anmalen
2/20-2/24	Zu einem Kind in ihrer Nähe sagt sie „I think some of you are sleeping.“ Das Mädchen schüttelt den Kopf. Dann zeigt sie auf ihre Gipshand. Die Trainerin kommentiert: "Oh you did hurt yourself" auf Englisch, wechselt sogleich ins Deutsche und fügt hinzu: „Au, wo hast du dir denn weh getan?“. Das Mädchen beginnt kurz davon zu erzählen.	Die Trainerin spricht ein Kind an. Das Mädchen zeigt daraufhin ihre Gipshand und die Trainerin fragt sie, wo sie sich weh getan hat. Das Mädchen erzählt davon.	Trainerin spricht Mädchen an - Antwort: Zeigen der Gipshand	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Trainerin: Kontaktaufnahme Kind: Herzeigen (Gipshand) - Erzählung
3/2-3/6	„Schneller!“, ruft ein Kind. Das Gedicht wird nun noch einmal mit seinen Bewegungen, aber schneller gesagt. „Und jetzt langsamer.“, sagt ein anderes. „Quiet?“, fragt die Trainerin. Ein anderes Kind meint: „Was mach ma?“ und die Iris entgegnet: „Ganz leise“. Wieder kommt ein Kind, dafür geht ein anderes. Nun stehen fünf Kinder und machen die Bewegungen des Gedichts mit, das ganz leise aufgesagt wird.	Ein Kind ruft heraus, dass das Gedicht schneller gesagt werden soll. Dies wird getan. Danach meint ein Kind „langsamer“ und die Trainerin entscheidet, dass das Gedicht ganz leise aufgesagt werden soll.	Kind: Variationsvorschläge Trainerin: eigenen Variationsvorschlag (Gegenteil von Variation Kind)	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Variationsvorschläge Gedicht Kat 3 Trainerorientiert: Gedichtauswahl, eigener Variationsvorschlag

3/30-3/34	Das Mädchen, das neben der Trainerin sitzt, hat einen Stoffhund bei sich, den sie im Arm hält. Sie macht die Trainerin auf den Hund aufmerksam, indem sie Iris antippt. Die Trainerin sagt dann zum Stoffhund: „Hello, do you want to be my friend?“. Das Mädchen nickt mit dem Kopf. Iris erklärt ihr hierfür die deutsche Übersetzung. Nun befinden sich viele Stofftiere in der Kreismitte.	Ein Mädchen tippt die Trainerin an und macht sie auf ihren Stoffhund aufmerksam. Diese reagiert darauf und fügt das Stofftier in die eben erzählte Geschichte ein.	Spielvariationsvorschlag Kind: Hund einbeziehen, tippt Trainerin an Trainerin: nimmt Variationsvorschlag auf innerhalb der erzählten Geschichte von Trainerin als Rahmen	Kat 2 Trainer- und kindorientiert Kind: Spielvariationsvorschlag: Antippen Trainerin Trainerin: Integration kindlichen Spielvorschlags innerhalb eigenen Materials (Geschichte)
8/14-8/15	Die anderen Kinder geben die Spinne auf das genannte Körperteil. Ein Bub steht auf und zeigt sein Tattoo am Arm im Kreis her (<i>ich glaube, es ist eine Spinne abgebildet</i>).	Als das Thema Spinnen behandelt wird, zeigt ein Bub sein Tattoo am Arm her.	Bezug Thema Trainerin mit sich (Tattoo)	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kind: Trainerthema-orientierte Bezugnahme auf sich selbst
8/10-9/2	Die Kinder lachen. Dann fragt sie „Wo krabbeln denn die Spinnen noch?“. Die Kinder machen Vorschläge. „Am Arm!“, ruft ein Kind und als nächstes wird gesungen "There's a spider on my arm". Das Kind, das hinzu gekommen ist und am Rand sitzt, hat keine Spinne, tut aber so, als ob es eine hätte. Die anderen Kinder geben die Spinne auf das genannte Körperteil. Ein Bub steht auf und zeigt sein Tattoo am Arm im Kreis her (<i>ich glaube, es ist eine Spinne abgebildet</i>). „Nun singen wir es mit on my fingers“, sagt die Trainerin. Ein Kind kommt vom Malen in den Kreis hinzu und die Trainerin fragt es gleich: „Magst du auch eine Spinne?“. Das Kind verneint dies, bleibt stehen und sieht zu. „Where's your spider?“, fragt die Trainerin erneut und es wird „on my nose“ in der nächsten Runde gesungen. Ein paar Spinnen sind nun auf den Boden gefallen, ein Kind hat keine Spinne. Die Kinder beginnen zu diskutieren und die Trainerin greift auf Deutsch ein. Iris meint, dass zwei Spinnen am Boden sind und eine sicher dem Kind gehört, welches keine hat. Dann fragt sie: „Wo ist denn die Spinne?“ und schickt gleich die englische Fragestellung nach. „Am Mund.“, antwortet ein Kind. Die Trainerin spricht ab und an auch jene Kinder direkt an, welche sich noch nicht eingebracht haben. Wenn sie nicht gleich antworten, gibt sie ihnen Anregungen. So meint sie: „On my shirt like this.“ und lässt ihre Spinne unter das T-Shirt krabbeln. Ein Kind fällt der Bauchnabel ein, und es wird "There's a spider on my belly" gesungen. Ein anderes Kind geht nach Ende der Strophe in die Kreismitte und sagt: „Ich weiß was lustiges.“. Die Trainerin entgegnet ihm: „Warte einmal, der Marcel ist jetzt dran.“. Nach der Spielrunde fragt sie das Kind noch einmal und es darf seinen Vorschlag nennen. Die Kinder sagen immer die Körperteile auf Deutsch und die Trainerin übersetzt sie auf Englisch. Das Kind, das neben mir sitzt, fragt mich, ob ich ihm beim Ausmalen	Die Trainerin singt mit den Kindern ein Lied über die Spinne. Dabei fordert sie die Kinder auf, verschiedene Vorschläge einzubringen, wo sich die Spinne hinsetzen könnte. Die Kinder rufen ihre Ideen heraus.	Kinder: Spielvorschläge/ Spielvariationen innerhalb Rahmen (vorgegebenes Lied/Thema)	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Trainerin: Frage nach Variationsvorschlägen zu Lied Kinder: Variationsvorschläge

	helfen kann. Ich entgegne, dass ich später helfen kann, wenn ich fertig mit dem Schreiben bin. Die Kindergartenpädagogin kommt. Sie sagt, dass sie nun gehen müsse und die Trainerin dann alleine in der Gruppe ist. Ein Kind ruft: „I mog de Spinne nimma.“ Die Trainerin entgegnet, dass es jederzeit gehen könne, wenn es nicht mehr wolle. Nun gibt auch die Trainerin, sowie die anderen Kinder die Spinne in die Box zurück			
9/3-10/25	Dann sagt die Trainerin den Kindern, dass sie mit ihnen gerne den Hokey Pokey singen möchte. Dazu stehen die übrig gebliebenen Kinder auf. Ein Kind möchte nicht vom Sessel weggehen, die Trainerin schiebt es ein wenig auf die Seite. Zwei andere Kinder sitzen ebenfalls auf der Sitzbank im Kreis. „Er macht net mit.“, sagt ein Bub, vermutlich da ein Kind während der Strophe sitzen geblieben ist. Die Trainerin entgegnet, dass das nichts macht. Im Lied wird immer ein Körperteil in die Kreismitte hinein- und herausgestreckt, am Ende dreht man sich im Kreis. Dann fragt die Trainerin auf Englisch: „What else can we do?“. „Haare!“, schlägt ein Kind vor und das Lied wird mit „hair“ gesungen. „I waß wos!“, ruft ein Kind mitten unter dem Lied. „Nachher Noah“, entgegnet die Trainerin. In der nächsten Runde ist der Popo dran, dann folgt der Bauchnabel. Es sitzen zwei Kinder, acht Kinder tanzen mit. Weiters werden ein paar Strophen gesungen und nun sitzen vier Kinder. Als die Trainerin „What else?“ fragt und ein Kind mit „Haare“ antwortet, sagt die Trainerin auf Englisch, dass sie das Körperteil schon gehabt haben. Nun kommt eine Kindergartenpädagogin und informiert die Trainerin, dass sie die großen Kinder zur Jause braucht. Es wird noch eine Strophe mit der Zunge und mit dem Fuß auf Wunsch der Kinder gesungen. Ein Kind erwähnt mittendrin, dass "das Ganze" drankommen soll. Die Trainerin antwortet, dass der ganze Körper am Schluss gemacht wird. Dann erklärt sie auf Deutsch, dass zuerst die Strophe noch mit dem Kopf gesungen wird, dann das Ganze an der Reihe ist und anschließend die Kinder in die blaue Gruppe gehen sollen. Am Ende wird das Lied mit „whole self“ gesungen. Iris und die Kinder hüpfen dabei ein Stück in den Kreis und wieder heraus. Als das Lied zu Ende ist, applaudiert die Trainerin und ein paar Kinder gehen. Ein Kind bleibt noch. Die Trainerin fragt es: „Gehen wir?“ und nimmt das Kind an der Hand. Beide verlassen den Raum.	Die Trainerin singt mit den Kindern ein Lied, bei dem immer ein Körperteil in die Kreismitte gestreckt wird. Dabei fordert sie die Kinder auf, verschiedene Vorschläge einzubringen, mit denen dann das Lied abgeändert wird.	Kinder: Spielvorschläge/ Spielvariationen innerhalb Rahmen (vorgegebenes Lied/Thema)	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kinder: Einbringen von Spielvariationsvorschlägen zu Lied

4/27-4/32	Nun sitzt das Mädchen, das den Stoffhund mitgehabt hat, auf dem Sessel. Sie sagt: „Der Hund soll da sitzen.“ und deutet auf den Sessel neben ihr, auf den sie den Hund legt. „Den musst du mitnehmen.“, entgegnet die Trainerin. Der Hund bleibt aber auf dem Sessel und für das Spiel wird einfach der Sessel neben dem Stoffhund genommen.	Ein Kind sagt während des Plätze tauschen Spiels, dass ihr Hund auf dem Sessel neben ihr sitzen bleiben soll. Die Trainerin sagt zwar, dass sie ihn mitnehmen muss, für das Spiel nimmt sie dann aber einfach einen anderen Sessel.	Kind: Einbezug Stoffhund als Spielpartner?/ braucht Sitzplatz, wie die Kinder als Spielteilnehmer im Kreis Trainerin: Hund kein Spielpartner, sie muss ihn mitnehmen - anderer Sessel wird genommen	Kat 3 Trainerorientiert Materialeinbezug Kind: Rollenzuweisung als Spielteilnehmer Trainerin: Ablehnung kindlichen Materialeinbezugs
4/34-5/2	Das Spiel geht in eine neue Runde. Ein Mädchen entdeckt eine Box, die neben ihr auf der Sitzbank steht. Sie fragt die Trainerin neben sich: „Was ist da drin?“. Iris antwortet, dass sie das später macht und legt die Box in den Korb.	Ein Kind entdeckt die Box der Trainerin neben sich und fragt sie nach dem Inhalt. Diese entgegnet, dass sie das später machen und legt sie weg.	Neugierde Kind Material Trainerin Trainerin entscheidet über Zeitpunkt Einsetzen von Material – „Programm“	Kat 3 Trainerorientiert Trainerin: Neugierde/ Interesse an Trainermaterial Trainerin: Zurückweisung-Material später in ihrem Programmpunkt

Protokoll 5

Detailfrage A1:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
4/23-4/31	Dann meint sie: "Give me 1,2,3,4,5 - High Five!" und zeigt dabei nacheinander ihre fünf Finger. Dann nimmt sie Mollys Hand in ihre und die Kinder können in Mollys Hand abklatschen. Sie geht dabei mit Molly im Kreis herum. Auch die Pädagogin und Kindergartenassistentin klatschen ab. Nun fragt sie zuerst auf Englisch, dann auf Deutsch, wer gerne mitkommen möchte, sich die zwei Bücher anzusehen. Zur Pädagogin entgegnet sie, dass sie ca. drei bis vier Kinder dabei haben möchte ("small groups"). Ein Kind beginnt, aufzuzeigen und die Trainerin fordert es auf mitzukommen. Dann fragt sie auf Englisch, ob noch jemand mag. Insgesamt finden sich dann vier Kinder. Es ist nun 8:37. Es wird in einen kleinen Nebenraum (Bauecke/ Lesecke) gewandert.	Die Traineein lässt alle Kinder bei Molly, der Handpuppe abklatschen und fragt dann, wer gerne mitkommen möchte, sich zwei Bücher anzusehen. Zur Kindergartenpädagogin sagt sie, dass sie sich 3-4 Kinder wünscht. Ein Kind zeigt auf und wird von der Trainerin gebeten, mitzukommen. Dann fragt, sie ob noch jemand mag, bis sich insgesamt 4 Kinder gefunden haben.	Trainerin: 3-4 Kinder Freiwillig: wer möchte, kann sich Bücher ansehen	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Trainerin: Materialvorschlag (Bücher) - Frage an Kinder Kinder: Materialbearbeitung freiwillig Kinder melden sich freiwillig Kat 3 Trainerorientiert: Vorstellung über ungefähre Kinderanzahl zur Materialbearbeitung
6/8-6/12	Nun sagt die Trainerin auf Englisch, dass das Buch aus ist. Ein Kind fragt "Können wir Spielen gehen?". Die Trainerin bejaht dies und die Kinder gehen. Es ist nun 8:51. Die Trainerin fragt in der Gruppe, ob noch jemand das Buch anschauen will. Zwei Kinder kommen. Wiederum können sie sich ein Buch auswählen, die Trainerin bietet dies auf Englisch an.	Als das Buch aus ist, fragt ein Kind, ob es spielen gehen könne. Die Trainerin bejaht dies und die Kinder gehen. Dann fragt die Trainerin in der Gruppe, ob noch jemand das Buch ansehen möchte.	Buch ist zu Ende= Kind möchte spielen gehen, fragt Trainerin darum Trainerin bejaht dies und löst Sozialform auf	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kind: Wunsch Beenden der Materialbetrachtung Trainerin: Erlaubnis zum Auflösen der Sozialform
7/3-7/7	Dann sagt ein Kind: "Ich mag nicht mehr.". Die Trainerin reicht dem Kind die Hand und sagt: "Bye bye.". Die macht sie ebenfalls beim zweiten Kind, beide verlassen den Nebenraum und gehen in die Gruppe. Die Trainerin bespricht noch etwas mit der Kindergartenpädagogin und verlässt dann ebenfalls die Gruppe.	Ein Kind sagt, dass es nicht mehr möchte und die Trainerin verabschiedet es.	Kind: Wunsch: Beenden der Buchbetrachtung Trainerin: leitet Verabschiedung ein (Hände geben)	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kind: Wunsch Beenden der Materialbetrachtung Trainerin: Erlaubnis zum Auflösen der Sozialform

2/1-2/10	Es ist 08:09. Die Trainerin kommt in die Gruppe und fragt die Kindergartenpädagogin auf Englisch, wo sie anfangen soll. Es wird ausgemacht, dass diese Gruppe die Ersten sind und die Kindergartenpädagogin sagt den Kindern, sie sollen die Spielsachen einräumen. Die Trainerin holt einstweilen ihren Korb, den sie für die Englischstunde braucht. Ein paar Kinder sitzen schon im Kreis, als sie wieder kommt. Es wird gewartet, bis alle im Kreis sitzen. Ich suche mir einen Platz auf einem Tisch, der hinter der Ecke mit den Bänken steht, wo der Kreis gemacht wird. Es ist nun 08:12. Nun erklärt die Trainerin kurz zuerst auf Englisch, dann auf Deutsch, wer ich bin und was ich hier mache. Dann nimmt sie ihr Stofftier (eine Maus), geht in die Kreismitte und sagt zu jedem Kind mittels der Maus "Good morning", sie bietet dabei die Mäusehand den Kindern zum Hände schütteln an.	Die Trainerin betritt die Gruppe und fragt die Kindergartenpädagogin, wo sie beginnen soll. Diese lässt die Kinder die Spielsachen einräumen und die Kinder setzen sich in den Kreis. Die Trainerin holt ihre Sachen und setzt sich dazu.	Kindergartenpädagogin: Kinder sollen wegräumen, alle Kinder sitzen im Kreis	Kat 4 Extern orientiert: Kindergartenpädagogin: Entscheidung Kinder sollen einräumen und in Kreis setzen
----------	---	---	---	---

Detailfrage A2:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
6/8-6/13	„Nun sagt die Trainerin auf Englisch, dass das Buch aus ist. Ein Kind fragt "Können wir Spielen gehen?". Die Trainerin bejaht dies und die Kinder gehen. Es ist nun 8:51. Die Trainerin fragt in der Gruppe, ob noch jemand das Buch anschauen will. Zwei Kinder kommen. Wiederum können sie sich ein Buch auswählen, die Trainerin bietet dies auf Englisch an. Die Wahl fällt dieses Mal auf das Pixie Buch, indem ein Kind darauf deutet.	Die Kinder gehen wieder in den Gruppenraum, als das Buch zu Ende ist und sie nicht mehr möchte. Nun fragt die Trainerin, ob noch jemand mit ihr mitkommen möchte, sich Bücher anzusehen. Zwei Kinder folgen ihr daraufhin.	Buchbetrachtung: Raum nebenan Trainerin wählt Raum und Material Buchende- Wunsch Kind: Wechsel Gruppenraum	Kat 3 Trainerorientiert: Raumauswahl, Auslagerung in Raum nebenan Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Wunsch: Beenden der Aktivität - Wechsel Gruppenraum Trainerin: erteilt Erlaubnis
7/3-7/7	Dann sagt ein Kind: "Ich mag nicht mehr.". Die Trainerin reicht dem Kind die Hand und sagt: "Bye bye.". Die macht sie ebenfalls beim zweiten Kind, beide verlassen den Nebenraum und gehen in die Gruppe. Die Trainerin bespricht noch etwas mit der Kindergartenpädagogin und verlässt dann ebenfalls die Gruppe.	Ein Kind meint, dass es nicht mehr möchte und die Trainerin streckt beiden Kindern die Hand zur Verabschiedung hin. Daraufhin gehen die Kinder in die Gruppe zurück.	Buchende- Wunsch Kind: Wechsel Gruppenraum	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Wunsch: Beenden der Aktivität - Wechsel Gruppenraum Trainerin: leitet Verabschiedung ein
2/1-2/5	Es ist 08:09. Die Trainerin kommt in die Gruppe und fragt die Kindergartenpädagogin auf Englisch, wo sie anfangen soll. Es wird ausgemacht, dass diese Gruppe die Ersten sind und die Kindergartenpädagogin sagt den Kindern, sie sollen die Spielsachen einräumen. Die Trainerin holt einstweilen ihren Korb, den sie für die Englischstunde braucht. Ein paar Kinder sitzen schon im Kreis, als sie wieder kommt. Es wird gewartet, bis alle im Kreis sitzen.	Die Trainerin kommt in den Gruppenraum und fragt die Kindergartenpädagogin, wo sie beginnen soll. Die Kindergartenpädagogin lässt die Kinder einräumen. Alle setzen sich dann im Kreis auf.	Gruppenraum in Kreisform Alltagsumgebung Kind, aber Kinder müssen ihre Tätigkeit/ ihren Spielort unterbrechen	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kindorientiert: Gruppenraum= Alltagsumgebung Trainerorientiert: Kreisform= Unterbrechung aktuelle Spieltätigkeit der Kinder

Detailfrage A3:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
4/13- 4/15 4/27- 4/29	Nun sagt sie auf Englisch, dass sie zwei Geschichten (Bücher) mithat. Sie stellt die Buchtitel auf Deutsch und auf Englisch vor (Sternthaler, Good Night Pixie). [...]Nun fragt sie zuerst auf Englisch, dann auf Deutsch, wer gerne mitkommen möchte, sich die zwei Bücher anzusehen. Zur Pädagogin entgegnet sie, dass sie ca. drei bis vier Kinder dabei haben möchte ("small groups"). Ein Kind beginnt, aufzuzeigen und die Trainerin fordert es auf mitzukommen.	Die Trainerin zeigt den Kindern zwei mitgebrachte Bücher und fragt, wer sie ansehen möchte.	Material von Trainerin Freiwillig: Kinder können sich Material mit ihr ansehen	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Materialauswahl Trainerin Kinder: freiwillige Beschäftigung mit Material Auswahl zwischen 2 Materialien
4/32-5/4	Nun zeigt die Trainerin den Kindern die beiden Bücher und fordert sie auf Englisch auf, eines auszuwählen. Ein Kind entscheidet, zeigt auf eines und sagt "Das da." Ein anderes Kind, das am Rand sitzt, beginnt, aufzustehen und auf die andere Seite des Kreises sich zu setzen. Die Trainerin kommentiert auf Englisch, dass sie nichts sieht und dass sie sich gerne umsetzen kann. Nun fordert sie die Kinder auf Englisch auf, die Sterne zu zählen, die am Cover des Sternthalerbuchs zu sehen sind.	Die Trainerin zeigt den Kindern zwei Bücher. Diese können sich eines aussuchen, dass sie erzählt/ vorliest.	Kinder: Buchauswahl	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Trainerin: Herzeigen mitgebrachtes Material Kinder: Auswahl treffen
5/32- 5/34	Nun fragt die Trainerin, ob die Kinder das zweite Buch auch noch sehen wollen, oder schon genug haben (auf Englisch). Ein Kind ruft "Das andere!". Dann nimmt die Trainerin das Buch und erklärt die Personen, die vorkommen.	Die Trainerin fragt die Kinder, ob sie das zweite Buch noch ansehen möchten. Ein Kind bejaht dies.	Kinder: Buchauswahl (2. Buch)	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Material: Beschäftigungsauswahl treffen
6/10- 6/15	Die Trainerin fragt in der Gruppe, ob noch jemand das Buch anschauen will. Zwei Kinder kommen. Wiederum können sie sich ein Buch auswählen, die Trainerin bietet dies auf Englisch an. Die Wahl fällt dieses Mal auf das Pixie Buch, indem ein Kind darauf deutet. Die Trainerin stellt die Personen auf Englisch vor und zeigt darauf, die Kinder kommentieren mit "Hase!", "Kasperl!"	Die Trainerin fragt in der Gruppe, ob sich noch jemand die Bücher ansehen will. Zwei Kinder kommen mit. Diese werden gefragt, welches Buch sie ansehen möchten. Ein Kind deutet auf ein Buch.	Kinder: Buchauswahl	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Herzeigen Material: Kinder: Auswahl treffen
6/15-7/4	Im Folgenden erzählt sie die Geschichte ganz kurz. Als Pixie sich die Zähne putzt, fragt sie die Kinder: "Where's the toothbrush?". Ein Kind sagt Zahnbürste und zeigt auf das Bild hin. Es ist nun 8:55. Als das Buch zu Ende ist, holt ein Kind das zweite Buch, das hinter dem Rücken der Trainerin am Boden gelegen ist. Die Trainerin fordert die Kinder auf "Can you show a star to me?" und die Kinder zeigen am Cover des Buches mit den Zeigefingern auf die Sterne.	Als das erste Buch zu Ende ist, holt ein Kind das zweite Buch, dass sich hinter dem Rücken der Trainerin befindet und diese erzählt/ liest es ebenfalls vor.	Kind: Buchauswahl	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kind: wählt Material aus

2/3-2/4 2/8-2/14	Die Trainerin holt einstweilen ihren Korb, den sie für die Englischstunde braucht. [...] Dann nimmt sie ihr Stofftier (eine Maus), geht in die Kreismitte und sagt zu jedem Kind mittels der Maus "Good morning", sie bietet dabei die Mäusehand den Kindern zum Hände schütteln an. Die Trainerin spricht dabei nur Englisch. Nun sagt sie, dass sie gerne den Hello-Song singen würde (auf Englisch). Sie fordert dabei die Kinder mit einem "Stand up!" auf, aufzustehen. Dann wird gemeinsam das Lied gesungen. Dabei kommen Bewegungen vor, wie in die Hände klatschen oder mit den Füßen stampfen.	Die Trainerin hat einen Korb mit. Mit der Handpuppe begrüßt sie die Kinder und bietet die Mäusehand zum Hände schütteln an. Es wird ein Begrüßungslied gesungen. Die Kinder sollen dabei aufstehen.	Korb Handpuppe Liedauswahl: Trainerin	Kat 3 Trainerorientiert: Material von Trainerin Liedauswahl Trainerin Material Stofftier als Spielteilnehmer
2/14- 2/25 2/27- 3/22	Nun stellt sie den Korb auf den Schoß, sie erzählt den Kindern auf Englisch, was sie mitgebracht hat. Sie holt verschiedene Sterne heraus und kommentiert ihre jeweiligen Eigenschaften (soft star: ein Plüschstern - hard star: ein Holzstern, big star: großer Pappstern, little star: kleiner Pappstern). Bei dem harten Stern klopft sie darauf, die Kinder machen es ihr nach. Dann entgegnet sie "Which colour does it have?"/ "Is it big or little?". Sie fragt ein Kind, das einen harten Stern hat "Do you think it's hard?". Das Kind antwortet dann "Das ist auch hart ein bissi.". Die Sterne werden im Kreis herum gereicht. Viele Kinder klopfen mit dem Finger bzw. hauen mit der Faust auf den Stern, wahrscheinlich um zu prüfen, ob er hart ist. Als alle mitgebrachten Sterne herum gereicht wurden, werden sie auf den Boden in der Kreismitte abgelegt. Die Trainerin wiederholt auf Englisch, dass der eine Stern (sie hebt ihn hoch) und der andere (wird ebenfalls hochgehoben) groß und klein, aber beide weiß und beide Sterne sind. Sie spricht nur Englisch. [...] Sie hebt einzelne Sterne hoch und fragt, ob sie hart oder weich, groß oder klein sind und welche Farbe sie haben. Dann wiederholt sie die Qualitäten und meint "Both are stars, but they are different.". Sie wiederholt den englischen Satz noch einmal langsam und betont das Wort different, dass sie dann mit "verschieden" kommentiert.. Sie spricht nun von einem "sparkly star", (ein Stern, der mit einer silbernen Hologrammfolie bezogen ist), den sie herzeigt. Sie kommentiert dies dann auf Deutsch mit "der glitzert". Dann spricht sie weiter auf Englisch. Sie zeigt den Stern her und fragt: "Is it big?". Die Kinder rufen "No!", ein paar entgegnet "Little!". Dann fragt sie "Is it blue?" Ein paar Kinder antworten wieder mit "No!" und jemand ruft dann "Silber!". Die Trainerin wiederholt die Farbe auf Englisch. Dann fragt sie "Should we pass it around to have a look at it?" (sie meint den Stern mit der Hologrammfolie, den sie bisher noch nicht herum gereicht hat). Es ist nun 08:20 und es befinden sich vierzehn Kinder im Kreis. Die Trainerin	Die Trainerin nimmt ihren Korb auf den Schoß und erzählt den Kindern, was sie mitgebracht hat. Sie nimmt dabei die einzelnen Sterne heraus und kommentiert ihre unterschiedlichen Eigenschaften (hart weich,...). Ab und an werden den Kindern dazu Fragen gestellt (nach Eigenschaften wie hart/ weich/ nach der Farbe,...). Die mitgebrachten Gegenstände der Trainerin werden im Kreis herum gereicht. Dann fokussiert die Trainerin auf die Farben der Sterne und die Kinder sollen im Raum etwas suchen/ hinzugehen und darauf zu zeigen, dass die gesagte Farbe besitzt.	Korb - Spielleiterrolle im Herzeigen der Gegenständen/ kommentieren der Eigenschaften/ Fragen dazu stellen/ Kindern Aufgaben stellen (etwas in einer bestimmten Farbe suchen) Material von Trainerin, dass hergezeigt wird	Kat 3 Trainerorientiert: Trainerin Spielleiterrolle: Materialauswahl Materialeinführung: Herzeigen Gegenstände/ Eigenschaften kommentieren/ Fragen dazu stellen/ Aufgaben geben: Suchspiel

	wiederholt die Qualitäten des gerade herum gereichten Sterns mit Hologrammfolie mit "It's a little hard, silvery shining star.". Dann zeigt sie eine Sternenkette aus Papier her, die sie aus ihrem Korb nimmt. Sie fragt: "Are they little"? "Nein, big", antworten ein paar Kinder. Sie fragt auf Englisch nach der Farbe und die Kinder entgegneten "Yellow.". Nun faltet sie die Sterne auseinander, sie sagt dabei "Abrakadabrahokuspokus". Aus dem einen Stern sind nun drei geworden. Sie beginnt, auf Englisch die Sterne zu zählen, einige Kinder zählen mit. Dann fragt sie die Kinder wiederum nach der Farbe, und ob sie gleich sind. Deutsch wird nicht eingesetzt. Dann kommentiert sie "This one is dark yellow, this one is light yellow." und zeigt auf die jeweiligen Sterne hin. Ein Kind wiederholt das Gehörte und sagt "hight", die Trainerin wiederholt "light" und betont dabei besonders das "l". Sie legt dann auch die aufgefalteten Sterne in die Mitte. Dann fragt sie die Kinder "Is there something around in here that is dark yellow?/ light yellow?" Sie wiederholt "helles gelb/ bzw. dunkles gelb". Bei der ersten Runde beginnt ein Kind, auf den Stern am Boden zu deuten. Dann fragt die Trainerin nach "dark blue" und zeigt dabei auf das T-Shirt eines Jungen. Dann fragt sie "Can you find something that is light blue?". Ein Kind zeigt auf etwas in der Ferne im Sitzen. Die Trainerin fordert das Kind auf Englisch auf, aufzustehen und hinzugehen. Dann fragt sie nach "dark green". Ein paar Kinder zeigen im Sitzen auf etwas. Ein Kind, dass aufgefordert wird, hinzugehen, zeigt auf eine falsche Farbe. Die Trainerin deutet dann auf etwas Dunkelgrünes.			
--	--	--	--	--

3/23-4/12	Nun wiederholt sie die Eigenschaften der Sterne am Boden (hard, soft, little, big, sparkling). Sie zeigt dabei auf die jeweiligen Sterne. Dann sagt sie zu den Kindern "Close your eyes!" und hält sich ihre Hände vor die Augen. Die Kinder halten sich ebenfalls die Hände vor die Augen. Die Trainerin nimmt einen Stern weg und sagt "Open up." Sie beginnt "Which one...?" zu fragen, kann aber den Satz gar nicht vollenden, da ein paar Kinder schon "Soft!" rufen (sie hat den Plüschstern hinter sich versteckt). Dies geht einige Zeit so weiter. Sie fragt wiederum "Which one is missing?". Ein Kind ruft "Big!" und sie antwortet mit "The big white star.". Als die letzte Runde an der Reihe ist, erklärt sie dies den Kindern auch. Einstweilen ist ein Kind neu hinzu gekommen, geht zur Kindergartenpädagogin und Trainerin und gibt ihnen die Hand. Das Kind schließt aber nicht die Augen beim Spiel und die Trainerin kommentiert mit "Sweetie, good morning - she doesn't know what's going on.". Ein paar Kinder rufen "Dunkelgrün/ Dunkelgelb!". Es ist nun 08:28. Die Trainerin wiederholt dies wieder auf Englisch. Nun werden wiederum alle Qualitäten der Sterne am Boden wiederholt (dark, light, little, big, sparkling) und auf Englisch gezählt. Dann spricht die Trainerin ein Kind im Kreis direkt an und fragt "Molly, do you count with me?". Das Kind zählt dann gemeinsam mit der Trainerin die Sterne auf Englisch, ein paar andere Kinder zählen mit. Dann sagt die Trainerin "Can you see it twinkle?" und zeigt den Stern mit Hologrammfolie her. Sie sagt "last time we had a story, it was all about twinkle.". Sie wiederholt den Liedtext auf Englisch, die Kinder sprechen mit. Dieser wird von Bewegungen begleitet. Die Sterne sind die Hände, die neben dem Kopf gehalten und auf- und zugemacht werden. Dann sagt sie "This is a song too.". Sie deutet auf ihr Ohr und bittet die Kinder zuzuhören (auf Englisch). Dann fragt sie: "Shall we need to sing it one more time?". Ein paar Kinder rufen "Ja!". Sie sagt "1-2-3, sing with me" und "sing loud". Ein paar mehr Kinder singen nun mit.	Die Trainerin wiederholt die Eigenschaften der Sterne und fordert die Kinder auf, die Augen zu schließen. Dabei hält sie sich ihre Hände vor die Augen. Dann nimmt sie einen Stern weg und fragt die Kinder, welcher fehlt. Nach einigen Spielrunden wiederholt die Trainerin die Eigenschaften aller Sterne. Ein Kind hält die Trainerin dazu an, die Sterne mit ihr gemeinsam zu zählen. Dann zeigt sie den Stern mit Hologrammfolie her und fragt die Kinder, ob sie ihn blinken sehen können. Sie nimmt Bezug auf ein Gedicht des letzten Males, dass sie zu Sprechen beginnt. Dann sagt sie, dass dieses auch ein Lied ist und beginnt es, vorzusingen. Sie fragt dann die Kinder, ob es noch mal gesungen wird und fordert sie auf, mitzusingen und laut zu singen.	Trainerin: Spielvariation eingeleitet mit Handlungsaufforderung (Augen schließen) Trainerin: Spilleiterrolle Zählen der Sterne Leitet mit einem Stern Gedicht/ Lied ein, indem sie ihn herzeigt Spricht Gedicht auf mit Bezugnahme zu letzten Mal/ singt Kindern Lied vor	Kat 3 Trainerorientiert: Trainerin Spilleiterrolle: Spielvariation eingeleitet mit Handlungsanleitung an Kinder Ratespiel: Was fehlt? Material zählen/ Eigenschaften wiederholend kommentieren Material Stern als Überleitung zu Gedicht/ Lied über Stern Liedauswahl Trainerin
------------------	--	---	--	--

4/15-4/26	Die Kinder werden ein wenig unruhig und die Trainerin sagt "Please pick up the big white star." zu einem Kind. Das Kind schaut auf den Boden. Die Trainerin fragt "You don't want to?". Das Kind blickt noch immer auf den Boden, beugt aber die Füße vor, sodass die Hände nur mehr abgestützt auf der Bank sind. Dann lehnt sie sich nach vor und gibt der Trainerin den gefragten Stern. Die Trainerin lobt sie mit "Well done!" und klatscht. Nun zeigen ein paar andere Kinder auf, die Trainerin wählt jeweils ein Kind aus, dass ihr einen bestimmten Stern aufheben soll, bis alle Sterne eingeräumt sind. Nun sagt die Trainerin: "Say Goodbye to Molly" und fragt "How do we say goodbye to Molly?" Dann meint sie: "Give me 1,2,3,4,5 - High Five!" und zeigt dabei nacheinander ihre fünf Finger. Dann nimmt sie Mollys Hand in ihre und die Kinder können in Mollys Hand abklatschen. Sie geht dabei mit Molly im Kreis herum.	Die Trainerin bittet jeweils ein Kind, ihr einen Stern vom Boden aufzuheben und zu reichen. Ein paar Kinder zeigen auf, die Trainerin wählt immer eines aus, dass ihr einen Stern bringt. Danach leitet die Trainerin die Verabschiedung ein, indem sie fragt, wie man die Handpuppe verabschiedet, gibt sich selbst die Antwort und lässt die Kinder mit der Handpuppe einklatschen.	Spielvariation: Trainerin Spilleiterrolle Bestimmte Sterne auf Aufforderung bringen Einleitung Verabschiedung mit Frage an Kinder - Trainerin antwortet selbst Einklatschen- geht zu Kindern mit Handpuppe, diese können einklatschen	Kat 3 Trainerorientiert: Trainerin Spilleiterrolle: Herbeibringen von Gegenständen auf Aufforderung Einleitung Verabschiedung mit Frage an Kinder - selbst beantwortet Verabschiedung: Einschlagen, Hand von Handpuppe zu Kindern gehalten
-----------	---	---	---	--

Detailfrage B1:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
4/26-4/34	Nun fragt sie zuerst auf Englisch, dann auf Deutsch, wer gerne mitkommen möchte, sich die zwei Bücher anzusehen. Zur Pädagogin entgegnet sie, dass sie ca. drei bis vier Kinder dabei haben möchte ("small groups"). Ein Kind beginnt, aufzuzeigen und die Trainerin fordert es auf mitzukommen. Dann fragt sie auf Englisch, ob noch jemand mag. Insgesamt finden sich dann vier Kinder. Es ist nun 8:37. Es wird in einen kleinen Nebenraum (Bauecke/ Lesecke) gewandert. Die Kinder sitzen im Halbkreis zur Trainerin. Ich setze mich hinter die Kinder. Nun zeigt die Trainerin den Kindern die beiden Bücher und fordert sie auf Englisch auf, eines auszuwählen. Ein Kind entscheidet, zeigt auf eines und sagt "Das da."	Die Trainerin zeigt allen Kindern die zwei mitgebrachten Bücher und fragt, wer sie ansehen möchte. Ein paar Kinder möchten dies. Diese können dann zwischen den beiden Büchern zum Vorlesen/Erzählen wählen.	Trainer erlaubt Kindern Auswahl an Materialien Freiwillig Bücher ansehen	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Mitgebrachte Materialien bestimmen Inhalte, aber Kinder können zwischen festgelegten Auswahl wählen
5/32-5/34	Nun fragt die Trainerin, ob die Kinder das zweite Buch auch noch sehen wollen, oder schon genug haben (auf Englisch). Ein Kind ruft "Das andere!". Dann nimmt die Trainerin das Buch und erklärt die Personen, die vorkommen.	Die Trainerin fragt die Kinder, ob sie auch noch das zweite Buch ansehen möchten. Ein Kind ruft, dass es noch das andere Buch ansehen will.	Entscheidung: Auswahl 2. Buch ansehen	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kinder: Auswahl Material Trainerin

6/8-6/15	Nun sagt die Trainerin auf Englisch, dass das Buch aus ist. Ein Kind fragt "Können wir Spielen gehen?". Die Trainerin bejaht dies und die Kinder gehen. Es ist nun 8:51. Die Trainerin fragt in der Gruppe, ob noch jemand das Buch anschauen will. Zwei Kinder kommen. Wiederum können sie sich ein Buch auswählen, die Trainerin bietet dies auf Englisch an. Die Wahl fällt dieses Mal auf das Pixie Buch, indem ein Kind darauf deutet. Die Trainerin stellt die Personen auf Englisch vor und zeigt darauf, die Kinder kommentieren mit "Hase!", "Kasper!".	Die Trainerin geht abermals in die Gruppe. Zwei Kinder kommen mit ihr mit in den Nebenraum, um sich ein Buch anzusehen. Die Trainerin lässt die Kinder wählen, welches Buch sie sich ansehen möchten. Ein Kind deutet auf eines.	Trainer erlaubt Kindern Auswahl an Materialien Freiwillig Bücher ansehen	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Mitgebrachte Materialien bestimmen Inhalte, aber Kinder können zwischen festgelegten Auswahl wählen
6/17-6/20	Als das Buch zu Ende ist, holt ein Kind das zweite Buch, das hinter dem Rücken der Trainerin am Boden gelegen ist. Die Trainerin fordert die Kinder auf "Can you show a star to me?" und die Kinder zeigen am Cover des Buches mit den Zeigefingern auf die Sterne.	Als das eine Buch zu Ende ist, holt ein Kind das zweite Buch der Trainerin. Diese liest es daraufhin ebenfalls vor.	Entscheidung: Auswahl 2. Buch ansehen	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Auswahl Material Trainerin
2/7-2/14	Nun erklärt die Trainerin kurz zuerst auf Englisch, dann auf Deutsch, wer ich bin und was ich hier mache. Dann nimmt sie ihr Stofftier (eine Maus), geht in die Kreismitte und sagt zu jedem Kind mittels der Maus "Good morning", sie bietet dabei die Mäusehand den Kindern zum Hände schütteln an. Die Trainerin spricht dabei nur Englisch. Nun sagt sie, dass sie gerne den Hello-Song singen würde (auf Englisch). Sie fordert dabei die Kinder mit einem "Stand up!" auf, aufzustehen. Dann wird gemeinsam das Lied gesungen. Dabei kommen Bewegungen vor, wie in die Hände klatschen oder mit den Füßen stampfen.	Die Trainerin hat einen Korb mit. Mit der Handpuppe begrüßt sie die Kinder und bietet die Mäusehand zum Hände schütteln an. Es wird ein Begrüßungslied gesungen. Die Kinder sollen dabei aufstehen.	Trainerin führt Inhalte ein, anhand von mitgebrachten Materialien	Kat 3 Trainerorientiert: Mittels mitgebrachten Material Handpuppe: Begrüßung eingeleitet
2/14-2/25 2/27-3/22	Nun stellt sie den Korb auf den Schoß, sie erzählt den Kindern auf Englisch, was sie mitgebracht hat. Sie holt verschiedene Sterne heraus und kommentiert ihre jeweiligen Eigenschaften (soft star: ein Plüschstern - hard star: ein Holzstern, big star: großer Pappester, little star: kleiner Pappester). Bei dem harten Stern klopft sie darauf, die Kinder machen es ihr nach. Dann entgegnet sie "Which colour does it have?"/ "Is it big or little?". Sie fragt ein Kind, das einen harten Stern hat "Do you think it's hard?". Das Kind antwortet dann "Das ist auch hart ein bissi.". Die Sterne werden im Kreis herum gereicht. Viele Kinder klopfen mit dem Finger bzw. hauen mit der Faust auf den Stern, wahrscheinlich um zu prüfen, ob er hart ist. Als alle mitgebrachten Sterne herum gereicht wurden, werden sie auf den Boden in der Kreismitte abgelegt. Die Trainerin wiederholt auf Englisch, dass der eine Stern (sie hebt ihn hoch) und der andere (wird ebenfalls hochgehoben) groß und klein, aber beide weiß und beide Sterne sind. Sie spricht nur Englisch. [...] Sie hebt einzelne Sterne hoch und fragt, ob sie hart oder weich, groß oder klein sind und welche Farbe sie haben. Dann wiederholt sie die Qualitäten und meint "Both are stars, but they are different."	Die Trainerin nimmt ihren Korb auf den Schoß und erzählt den Kindern, was sie mitgebracht hat. Sie nimmt dabei die einzelnen Sterne heraus und kommentiert ihre unterschiedlichen Eigenschaften (hart weich,...). Ab und an werden den Kindern dazu Fragen gestellt (nach Eigenschaften wie hart/ weich/ nach der Farbe,...). Die mitgebrachten Gegenstände der Trainerin werden im Kreis herum gereicht. Dann fokussiert die Trainerin auf die Farben der Sterne und die Kinder sollen im Raum etwas suchen/ hinzugehen und darauf zu zeigen, dass die gesagte Farbe besitzt.	Trainerin führt Inhalte ein, anhand von mitgebrachten Materialien Fragen an Kinder gestellt/ Aufgaben gegeben	Kat 3 Trainerorientiert: Mitgebrachte Materialien bestimmen Inhalte: Herzeigen von Material Anhand Material: Fragen an Kinder stellen/ Aufgabenstellung geben

	Sie wiederholt den englischen Satz noch einmal langsam und betont das Wort different, dass sie dann mit "verschieden" kommentiert.. Sie spricht nun von einem "sparkly star", (ein Stern, der mit einer silbernen Hologrammfolie bezogen ist), den sie herzeigt. Sie kommentiert dies dann auf Deutsch mit "der glitzert". Dann spricht sie weiter auf Englisch. Sie zeigt den Stern her und fragt: "Is it big?". Die Kinder rufen "No!", ein paar entgegnet "Little!". Dann fragt sie "Is it blue?" Ein paar Kinder antworten wieder mit "No!" und jemand ruft dann "Silber!". Die Trainerin wiederholt die Farbe auf Englisch. Dann fragt sie "Should we pass it around to have a look at it?" (sie meint den Stern mit der Hologrammfolie, den sie bisher noch nicht herum gereicht hat). Es ist nun 08:20 und es befinden sich vierzehn Kinder im Kreis. Die Trainerin wiederholt die Qualitäten des gerade herum gereichten Sterns mit Hologrammfolie mit "It's a little hard, silvery shining star.". Dann zeigt sie eine Sternenkette aus Papier her, die sie aus ihrem Korb nimmt. Sie fragt: "Are they little?". "Nein, big", antworten ein paar Kinder. Sie fragt auf Englisch nach der Farbe und die Kinder entgegnet "Yellow.". Nun faltet sie die Sterne auseinander, sie sagt dabei "AbraKadabraHokusPokus". Aus dem einen Stern sind nun drei geworden. Sie beginnt, auf Englisch die Sterne zu zählen, einige Kinder zählen mit. Dann fragt sie die Kinder wiederum nach der Farbe, und ob sie gleich sind. Deutsch wird nicht eingesetzt. Dann kommentiert sie "This one is dark yellow, this one is light yellow." und zeigt auf die jeweiligen Sterne hin. Ein Kind wiederholt das Gehörte und sagt "hight", die Trainerin wiederholt "light" und betont dabei besonders das "l". Sie legt dann auch die aufgefalteten Sterne in die Mitte. Dann fragt sie die Kinder "Is there something around in here that is dark yellow?/ light yellow?" Sie wiederholt "helles gelb/ bzw. dunkles gelb". Bei der ersten Runde beginnt ein Kind, auf den Stern am Boden zu deuten. Dann fragt die Trainerin nach "dark blue" und zeigt dabei auf das T-Shirt eines Jungen. Dann fragt sie "Can you find something that is light blue?". Ein Kind zeigt auf etwas in der Ferne im Sitzen. Die Trainerin fordert das Kind auf Englisch auf, aufzustehen und hinzugehen. Dann fragt sie nach "dark green". Ein paar Kinder zeigen im Sitzen auf etwas. Ein Kind, dass aufgefordert wird, hinzugehen, zeigt auf eine falsche Farbe. Die Trainerin deutet dann auf etwas Dunkelgrünes.			
--	--	--	--	--

3/22-4/12	Nun wiederholt sie die Eigenschaften der Sterne am Boden (hard, soft, little, big, sparkling). Sie zeigt dabei auf die jeweiligen Sterne. Dann sagt sie zu den Kindern "Close your eyes!" und hält sich ihre Hände vor die Augen. Die Kinder halten sich ebenfalls die Hände vor die Augen. Die Trainerin nimmt einen Stern weg und sagt "Open up." Sie beginnt "Which one...?" zu fragen, kann aber den Satz gar nicht vollenden, da ein paar Kinder schon "Soft!" rufen (sie hat den Plüschstern hinter sich versteckt). Dies geht einige Zeit so weiter. Sie fragt wiederum "Which one is missing?". Ein Kind ruft "Big!" und sie antwortet mit "The big white star.". Als die letzte Runde an der Reihe ist, erklärt sie dies den Kindern auch. Einstweilen ist ein Kind neu hinzu gekommen, geht zur Kindergartenpädagogin und Trainerin und gibt ihnen die Hand. Das Kind schließt aber nicht die Augen beim Spiel und die Trainerin kommentiert mit "Sweetie, good morning - she doesn't know what's going on.". Ein paar Kinder rufen "Dunkelgrün/ Dunkelgelb!". Es ist nun 08:28. Die Trainerin wiederholt dies wieder auf Englisch. Nun werden wiederum alle Qualitäten der Sterne am Boden wiederholt (dark, light, little, big, sparkling) und auf Englisch gezählt. Dann spricht die Trainerin ein Kind im Kreis direkt an und fragt "Molly, do you count with me?". Das Kind zählt dann gemeinsam mit der Trainerin die Sterne auf Englisch, ein paar andere Kinder zählen mit. Dann sagt die Trainerin "Can you see it twinkle?" und zeigt den Stern mit Hologrammfolie her. Sie sagt "last time we had a story, it was all about twinkle.". Sie wiederholt den Liedtext auf Englisch, die Kinder sprechen mit. Dieser wird von Bewegungen begleitet. Die Sterne sind die Hände, die neben dem Kopf gehalten und auf- und zugemacht werden. Dann sagt sie "This is a song too.". Sie deutet auf ihr Ohr und bittet die Kinder zuzuhören (auf Englisch). Dann fragt sie: "Shall we need to sing it one more time?". Ein paar Kinder rufen "Ja!". Sie sagt "1-2-3, sing with me" und "sing loud". Ein paar mehr Kinder singen nun mit.	Die Trainerin wiederholt die Eigenschaften der Sterne und fordert die Kinder auf, die Augen zu schließen. Dabei hält sie sich ihre Hände vor die Augen. Dann nimmt sie einen Stern weg und fragt die Kinder, welcher fehlt. Nach einigen Spielrunden wiederholt die Trainerin die Eigenschaften aller Sterne. Ein Kind hält die Trainerin dazu an, die Sterne mit ihr gemeinsam zu zählen. Dann zeigt sie den Stern mit Hologrammfolie her und fragt die Kinder, ob sie ihn blinken sehen können. Sie nimmt Bezug auf ein Gedicht des letzten Males, dass sie zu Sprechen beginnt. Dann sagt sie, dass dieses auch ein Lied ist und beginnt es, vorzusingen. Sie fragt dann die Kinder, ob es noch mal gesungen wird und fordert sie auf, mitzusingen und laut zu singen.	Trainerin führt Inhalte ein, anhand von mitgebrachten Materialien Fragen an Kinder gestellt/ Aufgaben gegeben in Form von Spielevariationen	Kat 3 Trainerorientiert: Mitgebrachte Materialien bestimmen Inhalte Anhand Material: Fragen an Kinder stellen/ Aufgabenstellung geben Ratespiel zu mitgebrachten Materialien (Was fehlt?) Trainerin: Spielleiterrolle
-----------	--	---	---	---

4/16-4/26	Die Kinder werden ein wenig unruhig und die Trainerin sagt "Please pick up the big white star." zu einem Kind. Das Kind schaut auf den Boden. Die Trainerin fragt "You don't want to?". Das Kind blickt noch immer auf den Boden, beugt aber die Füße vor, sodass die Hände nur mehr abgestützt auf der Bank sind. Dann lehnt sie sich nach vor und gibt der Trainerin den gefragten Stern. Die Trainerin lobt sie mit "Well done!" und klatscht. Nun zeigen ein paar andere Kinder auf, die Trainerin wählt jeweils ein Kind aus, dass ihr einen bestimmten Stern aufheben soll, bis alle Sterne eingeräumt sind. Nun sagt die Trainerin: "Say Goodbye to Molly" und fragt "How do we say goodbye to Molly?" Dann meint sie: "Give me 1,2,3,4,5 - High Five!" und zeigt dabei nacheinander ihre fünf Finger. Dann nimmt sie Mollys Hand in ihre und die Kinder können in Mollys Hand abklatschen. Sie geht dabei mit Molly im Kreis herum.	Die Trainerin bittet jeweils ein Kind, ihr einen Stern vom Boden aufzuheben und zu reichen. Ein paar Kinder zeigen auf, die Trainerin wählt immer eines aus, dass ihr einen Stern bringt. Danach leitet die Trainerin die Verabschiedung ein, indem sie fragt, wie man die Handpuppe verabschiedet, gibt sich selbst die Antwort und lässt die Kinder mit der Handpuppe einklatschen.	Anhand Material: Aufgabenstellungen geben Verabschiedung mit Handpuppe= Material eingeleitet	Kat 3 Trainerorientiert: Mitgebrachte Materialien bestimmen Inhalte Suchspiel über mitgebrachte Materialien Trainerin: Spielleiterrolle Kinder: Ausführung
-----------	---	---	--	--

Detailfrage B2:

Zeile	Protokolltranskript/ Analyseeinheiten	Textnahe Paraphrase	Offene Kategorisierung; Anmerkungen, Verweise, Interpretation, Deutung	Fallzentrierte Reduktion
5/27-5/32	Nun ist die Geschichte zu Ende und die Trainerin klappt das Buch zu. Ein Kind berührt den Teppich, auf dem es sitzt und erwähnt, dass der Boden weich ist. Die Trainerin kommentiert dies auf Englisch mit "soft like my soft star". Dann fängt das Kind an, auf dem Teppich mit den Fingern zu rubbeln. Die Trainerin kommentiert die Handlung des Kindes ebenfalls auf Englisch und sagt dann, dass die gerubbelte Stelle warm wird	Ein Kind berührt den Teppich und die Trainerin kommentiert, dass er weich ist. Sie setzt dabei die Verbindung zu ihrem weichen Stern, den sie zuvor im Gruppenraum hergezeigt hat. Das Kind beginnt dann am Teppich zu rubbeln und die Trainerin kommentiert, dass die gerubbelte Stelle warm wird.	Trainerin: Verbalisierung der Handlung des Kindes, gleichzeitig Interpretation: „weich“ Verbalisierung Handlung Kind und dessen Folge	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Trainerin: Verbalisierung kindlicher Handlungen
5/34-6/3	Dann nimmt die Trainerin das Buch und erklärt die Personen, die vorkommen. Ein Kind fragt "Ist das ein echter Hase oder hat der sich verkleidet?" (auf dem Cover ist ein angezogener Hase abgebildet). Die Trainerin antwortet auf Englisch, dass das vielleicht sein könnte.	Als ein Buch angesehen wird, stellt ein Kind eine Frage zum Hasen am Buchcover. Die Trainerin antwortet ihm.	Kind: Frage an Trainerin Trainerin: aufgreifen kindlicher Frage	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Frage an Trainerin zu Material Trainerin: Antwort
6/8-6/10	„. Nun sagt die Trainerin auf Englisch, dass das Buch aus ist. Ein Kind fragt "Können wir Spielen gehen?". Die Trainerin bejaht dies und die Kinder gehen.	Ein Kind fragt die Trainerin, ob sie spielen gehen können. Die Trainerin bejaht dies.	Wunsch Kind: Beenden der Aktivität	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kind: Wunsch Beenden der Aktivität/ Frage nach Erlaubnis zu gehen: Trainerin: Erlaubnis zu gehen geben
7/3-7/5	Dann sagt ein Kind: "Ich mag nicht mehr.". Die Trainerin reicht dem Kind die Hand und sagt: "Bye bye.". Die macht sie ebenfalls beim zweiten Kind, beide verlassen den Nebenraum und gehen in die Gruppe.	Ein Kind sagt, dass es nicht mehr möchte. Die Trainerin verabschiedet die Kinder daraufhin.	Wunsch: Kind: Beenden der Aktivität	Kat 2 Trainer- und kindorientiert: Kind: Wunsch Beenden der Aktivität Trainerin: Verabschiedung