



Lucia Amberg, Luzia Bürgi, Petra Chiavaro-Jörg,
Carine Burkhardt Bossi, Kirsten Herger,
Janine Hostettler Schärer, Karin Landert Born (Hrsg.)

Interaktion als Dreh- und Angelpunkt erfolgreichen Lehrens und Lernens

WAXMANN

Lucia Amberg, Luzia Bürgi, Petra Chiavaro-Jörg,
Carine Burkhardt Bossi, Kirsten Herger,
Janine Hostettler Schärer, Karin Landert Born
(Hrsg.)

Interaktion als Dreh- und Angelpunkt erfolgreichen Lehrens und Lernens



Waxmann 2026
Münster · New York

PH LUZERN
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE

PH ZUG | Pädagogische
Hochschule Zug

PH^{SG}
Pädagogische Hochschule
St. Gallen

phGR

aebli
näf
stiftung
FÖRDERUNG
DER LEHRERBILDUNG
IN DER SCHWEIZ

PHBern
Pädagogische Hochschule

PH TG
Pädagogische Hochschule
Thurgau

**PH
ZH** PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH

**SGL SSFE
SSFI SSFSS**
Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung
Société suisse pour l'information des enseignants et des enseignants
Società svizzera per la formazione degli insegnanti
Societas triana per la formazione dei docenti e docenti

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Druck-ISBN 978-3-8188-0083-3
E-Book-ISBN 978-3-8188-5083-8
<https://doi.org/10.31244/9783818850838>

Waxmann Verlag GmbH, 2026
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: satz&sonders, Dülmen

Dieses E-Book steht open access
unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-SA zur Verfügung.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte
(z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für
deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen
beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Das Herstellen einer Verbindung zwischen Kind und Unterrichtsgegenstand

Praktiken, Adressierungen und Normen der Anerkennung

Sabina Staub

1. Einleitung

Unterrichtliche Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schul- bzw. Kindergartenkindern sind aufgrund der unterschiedlichen Rollen asymmetrisch strukturiert und aufgrund von geltenden schulischen Regeln und Normen institutionell gerahmt (Asbrand & Martens, 2018). Aus dem asymmetrischen Rollenverhältnis resultiert für Erwachsene, die in einer professionellen Rolle agieren, eine Rahmungsmacht, die mit einer Verantwortung gegenüber den Kindern einhergeht (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018). Im Sinne des didaktischen Dreiecks sind sie u. a. dafür verantwortlich, eine Verbindung zwischen den Polen „Lernende“ und „Gegenstand“ (Reusser & Pauli, 2010, S. 16) herzustellen.

Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Kindergartenkindern können als Anerkennungsverhältnisse verstanden werden (Fritzsche, 2013), wodurch das subjektivierende Moment einer Interaktion in den Fokus gerückt wird. Besonders bedeutsam ist dabei, wie Lehrpersonen Kinder adressieren. Solche Adressierungen prägen Subjektivationsprozesse in einer sensiblen Entwicklungsphase und sind daher zentral für die empirische Auseinandersetzung mit Interaktionen im Kindergarten. Dies ist insbesondere für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie für die Weiterentwicklung der Kindergartenpädagogik in der Schweiz relevant. Vor dem Hintergrund der für Anerkennung bedeutsam werdenden Bewertung der individuellen Entwicklung eines Kindergartenkindes (Hemmerling, 2007) bergen solche Interaktionen ein Risiko: Hat ein Kind den von der Lehrperson erwarteten Entwicklungsstand noch nicht erreicht – was sich darin zeigen kann, dass es gewisse schulische bzw. körperliche Praktiken noch nicht verinnerlicht hat –, besteht die Gefahr, als inkompetentes Kindergartenkind adressiert zu werden (Sieber Egger & Unterweger, 2020). Davon ausgehend, dass sich Subjektivationsprozesse von Kindergartenkindern in Abhängigkeit von Interaktionen mit Kindergartenlehrpersonen gestalten, müssen solche Adressierungen kritisch untersucht werden: Sie können bei stetiger Wiederholung ein Kind „im Rahmen der sozialen Ordnung des Kindergartens als defizitär erscheinen“ (ebd., S. 288) lassen.

In der vorliegenden Untersuchung wird die Art und Weise analysiert, wie Kindergartenlehrpersonen eine Verbindung zwischen den Kindern und dem

Unterrichtsgegenstand herstellen. Aus allgemein- und fachdidaktischer Perspektive bzw. entlang der Frage nach Unterrichtsqualität ist die Herstellung einer Verbindung zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie dem Unterrichtsgegenstand gut dokumentiert. Es geht dabei u. a. um kognitive Aktivierung, Lernunterstützung und Orientierung an den Lernenden, aber auch um die Herstellung von Passung zwischen Angebot und Nutzung (Helmke, 2022). In einer umfangreichen ethnographischen Studie im Schweizer Kindergarten wurde u. a. das Einfinden der Kinder in eine schulische Ordnung untersucht und dabei die zentrale Bedeutung von impliziten und expliziten Erwartungen insbesondere von Lehrpersonen an den Entwicklungsstand der Kinder für deren Positionierung rekonstruiert (Maeder, 2018; Sieber Egger & Unterweger, 2020). Trotz umfangreicher Forschung zu Lehr-Lern-Interaktionen im schulischen Kontext ist die Datenlage in Bezug auf die Schweizer Kindergartenstufe noch sehr dünn. Die vorliegende Studie bearbeitet somit eine Forschungslücke, indem sie sich einerseits auf die spezifische institutionelle Situation des Schweizer Kindergartens konzentriert, die sich deutlich von anderen Ländern unterscheidet, und andererseits auf Interaktionen während der Auffangzeit fokussiert.

Die untersuchten Interaktionen zwischen Kindergartenlehrpersonen und Kindergartenkindern entstammen der Dissertation der Autorin (Staub, 2025). Ausgewählte Sequenzen werden im Hinblick auf die folgenden *forschungsleitenden Fragestellungen* untersucht: Welche Praktiken setzen Kindergartenlehrpersonen zur Herstellung einer Verbindung zwischen den Kindern und dem Unterrichtsgegenstand ein? Welche Normen werden in den Praktiken der Lehrpersonen aktualisiert und erhalten dadurch Gültigkeit? Als wer oder was werden die Kindergartenkinder innerhalb solcher Interaktionen adressiert und damit anerkannt?

Im Folgenden werden der theoretische Hintergrund skizziert (Kap. 2) und das methodische Vorgehen beschrieben (Kap. 3). Anschliessend werden ausgewählte Interaktionen zwischen zwei Kindergartenlehrerinnen und Kindern aus deren Kindergarten genauer untersucht und miteinander verglichen (Kap. 4). Die daraus resultierenden Ergebnisse werden darauffolgend diskutiert (Kap. 5). Abschliessend wird zusammengefasst, wie eine Verbindung zum Lerngegenstand hergestellt werden kann, ohne dass es zu einer Adressierung als inkompetentes Kindergartenkind kommt (Kap. 6).

2. Theoretischer Hintergrund

In diesem Beitrag stehen Interaktionen zwischen Kindergartenlehrpersonen und Kindergartenkindern – verstanden als Anerkennungsverhältnisse – während der Auffangzeit im Fokus. Nachfolgend werden dieser Forschungsgegenstand und die dafür relevanten Hintergründe schrittweise theoretisch gefasst.

2.1 Der Schweizer Kindergarten und die Auffangzeit

Der Kindergarten gehört in der Schweiz zum obligatorischen Teil der Volksschule und untersteht der öffentlichen Aufsicht (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2011). In den meisten Kantonen dauert der Kindergarten zwei Jahre, wobei jahrgangsgemischt unterrichtet wird. Der Kindergarten hat sich in den letzten 25 Jahren von einem „Ort zur Aufbewahrung von Kindern mittels fördernder Beschäftigung“ (Maeder, 2018, S. 569) zu einer „unausweichlichen und geplanten staatlichen Intervention des modernen Bildungs- und Sozialstaates“ (ebd.) gewandelt. Dies kommt u. a. darin zum Ausdruck, dass der Kindergarten und die ersten zwei Jahre der Primarschule im Lehrplan 21 als erster von drei Zyklen abgebildet werden. Der Kindergarten und die Primarschule rücken damit – zumindest auf der konzeptionellen Ebene – näher zusammen. Auch die schrittweise Verschiebung des Stichtages für den Kindergartenentritt hatte Auswirkungen auf den Kindergartenalltag. Im Rahmen der Umsetzung von HarmoS – der Harmonisierung der kantonalen Bildungssysteme – wurde der Stichtag im Kanton Zürich¹ zwischen 2014 und 2020 vom 30. April auf den 31. Juli verlegt (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2016). Dadurch traten Kinder ab 2014 im Durchschnitt jünger in den Kindergarten ein als zuvor. Befragungen von Kindergartenlehrpersonen belegen, dass sich diese Veränderung auf den Unterricht auswirkte (Edelmann et al., 2018; Fasseing Heim et al., 2018), da vermehrt auf einen tieferen Entwicklungsstand einzelner Kinder eingegangen werden musste.

Die Auffangzeit ist ein Spezifikum des Kindergartens im Kanton Zürich und in weiteren Deutschschweizer Kantonen und Gemeinden. Diese Phase des gestaffelten Ankommens existiert weder schweizweit noch in den folgenden Stufen der Volksschule (Staub, 2025). Die Auffangzeit stellt für das Herstellen einer Verbindung zwischen den Kindern und dem Unterrichtsgegenstand eine spezifische Herausforderung dar, da die Einführung in das vorbereitete Spiel- und Lernangebot individuell oder in Kleingruppen erfolgen muss (Beeli-Zimmermann & Staub, 2020).

2.2 Unterrichtliche Interaktionen verstanden als Anerkennungsverhältnisse

Interaktionen zwischen Kindergartenlehrpersonen und Kindergartenkindern werden als professionelle Interaktionen bezeichnet (König, 2009) und sind typischerweise asymmetrisch strukturiert (Asbrand & Martens, 2018). Sie

1 Der Hinweis auf den Kanton Zürich ist deshalb relevant, weil die in diesem Beitrag untersuchten videografierten Unterrichtsbeobachtungen aus diesem Kanton stammen.

zeichnen sich sowohl durch eine generationale als auch eine organisationale (Fremd-)Rahmung aus. Während erstere aus einer differenztheoretischen Logik auf die sich unterscheidende Zugehörigkeit zu einer Generation verweist (Honig, 2009), kommt die zweite durch die Einnahme einer auf die Bildungsinstitution bezogenen Rolle zustande (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018). Die Asymmetrie zwischen der Kindergartenlehrperson und dem Kind basiert auf Macht, Wissen und Können, was von den in einer professionellen Rolle agierenden Personen „ein sehr hohes Mass an geistiger Wachheit und Beobachtungsgabe, an Feinfühligkeit und Einfühlungsvermögen einerseits und an Deutungs- und Reflexionskompetenz andererseits“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015, S. 68) erfordert. Die vorliegende Problemstellung erhält somit aus professionstheoretischer Perspektive Relevanz.

Zur theoretischen Rahmung von unterrichtlichen Interaktionen, verstanden als Anerkennungsverhältnisse (Fritzsche, 2013), kann die Anerkennungstheorie von Butler (2009) herangezogen werden. Butler grenzt sich von der im Alltagsgebrauch üblicheren positiven Lesart des Anerkennungsbegriffs ab, der zur Frage führt, wofür jemand Anerkennung erhält (Honneth, 2004). Im Begriffsverständnis von Butler steckt hingegen die Frage nach der Subjektivierung, also dem Werden zu jemandem durch einen relationalen Prozess mit „Selbst- und Anderenbezug“ (Ricken, 2013, S. 78). Die Interaktion wird als Moment der Anerkennung verstanden, in dem die „Anrede“ (Butler, 2018, S. 54) eine Bedeutung erhält. Um Anerkennung empirisch erfassbar zu machen, wird Anerkennung als Adressierung operationalisiert (Ricken, 2013). Laut Butler (2007) vollziehen sich Anerkennungsprozesse einerseits zwischen zwei Subjekten und andererseits in Abhängigkeit von Normen. Das Befolgen der Norm führt einerseits dazu, anerkennbar zu werden (Butler, 2003). Es bedeutet andererseits aber eine Einschränkung von möglichen „Subjektpositionen“ (Bedorf, 2010, S. 78). Um ihre Gültigkeit zu behalten, müssen Normen ständig in Praktiken wiederholt werden.

Empirische Studien haben ergeben, dass Anerkennungsverhältnisse zwischen Lehrpersonen und Schulkindern von Leistungserfolg bzw. -bewertungen bestimmt sind (Fritzsche, 2015; Helsper et al., 2005; Hemmerling, 2007). Bei jüngeren Kindern hingegen rückt die Bewertung des Verhaltens des Kindes und dessen Entwicklungsstand in den Vordergrund (Hemmerling, 2007), wobei insbesondere das Beherrschen von bestimmten (körperlichen) Praktiken relevant ist (Sieber Egger & Unterweger, 2020).

2.3 Theorie sozialer Praktiken

Aus praxistheoretischer Perspektive wird Unterricht verstanden als Wirklichkeit, die „in und durch Praktiken“ (Budde, 2015, S. 14) entsteht. Während Handlungen mit Intention und Rationalität in Verbindung gebracht werden

(Reckwitz, 2003), kommen in Praktiken „soziale Strukturen des Beobachteten“ (Budde, 2015, S. 14) zum Ausdruck. Als Basis von Praktiken fungieren implizit vorhandenes und praktisches Wissen sowie Verstehen (Reckwitz, 2003). Auf der Ebene der empirischen Erfassbarkeit bedeutet dies, dass Praktiken – analog zu Anerkennungsverhältnissen – nicht erfragt werden können, sondern über ein rekonstruktives Verfahren ermittelt werden müssen. Auf der pädagogischen Ebene heisst dies hingegen, dass Praktiken in der Regel nicht über eine explizite Vermittlung erlernt werden können. Es gibt also kein Set an Praktiken, das Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung oder Kinder im schulischen Kontext erlernen könnten. Entscheidend ist vielmehr, wie sich das Zusammenspiel zwischen den in konkreten Situationen gültigen Normen und dem Verhalten der Kinder gestaltet –, also als *wen* oder *was* sie von der Lehrperson adressiert und dadurch anerkannt werden.

2.4 Unterrichtsgegenstand

Die Bezeichnung ‚Unterrichtsgegenstand‘ wird hier sehr allgemein verstanden als die Kombination aus einer Spiel- und Lernumgebung und einem dazugehörigen Auftrag. Aufgrund ihrer institutionellen Rolle ist es die Aufgabe der Lehrperson, den Unterrichtsgegenstand zu bestimmen. Die Wahl des Unterrichtsgegenstandes hängt in Bezug auf den Kontext der vorliegenden Untersuchung u. a. davon ab, was sich für die Auffangzeit eignet. Die Klärung des eigentlichen Unterrichtsgegenstandes erhält im Kindergarten – und im Vergleich zur anschliessenden Primarschule – eine besondere Bedeutung: Die Kinder müssen im Kindergarten erst lernen, was zum Unterrichtsgegenstand gehört und was nicht (Staub, 2025). Das Herstellen einer Verbindung zwischen den Lernenden und dem Unterrichtsgegenstand stellt im Sinne des didaktischen Dreiecks eine zentrale unterrichtsbezogene Aufgabe von (Kindergarten-)Lehrpersonen dar. Dabei geht es um die Förderung einer „Lehr- und Lernkultur“ (Reusser et al., 2013, S. 123) als Bindeglied zwischen den Polen „Kinder“ und „Sache“ (Bürgi & Amberg, 2023, S. 30).

3. Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen dieses Beitrags dargestellt. Zunächst erfolgt eine Beschreibung der Datengrundlage, anschliessend wird die dokumentarische Videointerpretation erläutert.

3.1 Datengrundlage

Die hier vorgestellte Untersuchung stellt einen Ausschnitt aus einer Sekundäranalyse dar (Staub, 2025), die auf dem Datenkorpus der Studie „Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich“ (Edelmann et al., 2018) basiert. Die videobasierten Unterrichtsbeobachtungen wurden im Zeitraum Mai bis Juni 2017 erhoben. Im Rahmen dieser Studie wurde in 20 Kindergärten je ein ganzer Vormittag gefilmt. Die Auswahl der Kindergärten erfolgte auf der Basis von strukturellen Merkmalen (Edelmann et al., 2018). Für die videobasierten Unterrichtsbeobachtungen wurde die sogenannte Zwei-Kamera-Strategie angewendet (Beeli-Zimmermann et al., 2020; Dinkelaker & Herrle, 2009). Im Rahmen der Sekundäranalyse wurden die videografierten Interaktionen zwischen acht Kindergartenlehrpersonen und deren Kindergartenkindern während der Auffangzeit genauer untersucht und zwei Kindergartenlehrerinnen für eine detaillierte Fallbeschreibung ausgewählt (Staub, 2025). Die in diesem Beitrag dargestellten Interaktionen stammen ebenfalls aus den Kindergärten der beiden Lehrerinnen.

Bei der einen Kindergartenlehrerin handelt es sich um Sandra Sommer.² Sie hat im Jahr 1989 ein Diplom als Kindergartenlehrerin erworben und zwischenzeitlich eine Zusatzausbildung im Bereich des Unterrichtens von heterogenen Gruppen auf der Stufe CAS³ absolviert. Zum Erhebungszeitpunkt war sie 49 Jahre alt, unterrichtete seit 28 Jahren und arbeitete mit einem 89%-Pensum in einem ländlich gelegenen Doppelkindergarten mit 24 Kindern, davon 11 im zweiten Kindergartenjahr. Rund 32 % der Kinder hatten eine andere Erstsprache als Deutsch und/oder eine ausländische Nationalität (ohne Deutschland und Österreich).

Die zweite Kindergartenlehrerin, Dora Dünki, erwarb ihr Diplom 1992, absolvierte keine zusätzliche Ausbildung auf CAS-Stufe oder höher und verfügte über 20 Jahre Berufserfahrung. Sie war zum Erhebungszeitpunkt 55 Jahre alt und unterrichtete mit einem 66%-Pensum in einem Doppelkindergarten eines Wohnquartiers einer Zentrumsgemeinde. Ihre Klasse umfasste 17 Kinder, davon sieben im zweiten Kindergartenjahr. Etwa 50 % der Kinder hatten eine andere Erstsprache als Deutsch und/oder eine ausländische Nationalität (Edelmann et al., 2018).

2 Die Namen der beiden Kindergartenlehrpersonen wie auch diejenigen der in den Interpretationen genannten Kindergartenkinder wurden pseudonymisiert.

3 Bei einem Certificate of Advance Studies (CAS) handelt es sich um einen berufsbegleitenden, mit Zertifikat belegten Weiterbildungsabschluss im Umfang von mindestens 10 ECTS.

3.2 Dokumentarische Videointerpretation

Für die dokumentarische Videointerpretation, die auf der dokumentarischen Methode beruht, werden einzelne Videosequenzen⁴ ausgewählt. Die verbalen Interaktionen werden anschliessend transkribiert und anhand von sogenannten Fotogrammen – bedeutsame Screenshots der Videoaufnahmen – um visuelle Daten ergänzt. Für jede Sequenz wird eine formulierende Interpretation vorgenommen. Bei diesem methodischen Schritt wird untersucht, *was* in einer Sequenz gesagt und getan wird, das heisst, die verbale und nonverbale Interaktion wird beschrieben (Asbrand & Martens, 2018). Anschliessend folgt der Wechsel der AnalyseEinstellung – der zentrale Schritt in der dokumentarischen Methode (Bohnsack et al., 2013, S. 13): vom *Was* zum *Wie* bzw. vom expliziten zum impliziten Wissen. Dieser Wechsel kommt in der reflektierenden Interpretation zum Ausdruck, in der danach gefragt wird, *wie* etwas gesagt und getan wird (Asbrand & Martens, 2018). So kann auf implizites Wissen Bezug genommen werden – ein notwendiger Schritt, da dieses den Beteiligten oft nicht reflexiv zugänglich ist, obwohl ihre Handlungspraxis darauf beruht (Asbrand & Martens, 2018; Bohnsack, 2014). Implizites Wissen lässt sich also nicht direkt erfragen, sondern muss durch Interpretation der Handlungs- und Interaktionspraxis rekonstruiert werden.

Parallel zur formulierenden und reflektierenden Interpretation einer Sequenz erfolgt die Interpretation einzelner Fotogramme. In der reflektierenden Interpretation wird untersucht, was sich in den abgebildeten Personen, im Material und ihren Relationen dokumentiert (Asbrand & Martens, 2018).

Um im Rahmen der reflektierenden Interpretation Adressierungen, Praktiken und Normen der Anerkennung rekonstruieren zu können, musste das methodische Vorgehen der dokumentarischen Videointerpretation nach Asbrand und Martens (2018) sowie nach Fritzsche und Wagner-Willi (2015) weiterentwickelt werden⁵ (Staub, 2025). Zur empirischen Erfassbarkeit wurde Anerkennung als „Adressierung und Readressierung“ (Ricken, 2013, S. 93) operationalisiert. Für die Rekonstruktion von Adressierung erwies sich das Konzept der Positionierungen als hilfreich (Rose, 2019; Wrana, 2015): Es wurde untersucht, wie sich die interagierende Person selbst positioniert und damit dem Gegenüber eine Position zuschreibt (Rose, 2019). Die Rekonstruktion der Praktiken ergab sich aus der Analyse des Adressierungsgeschehens, wobei verbale und nonverbale Anteile der Interaktionen berücksichtigt wurden. Die Normen

4 Die Bezeichnung „Sequenz“ steht hier für eine „abgeschlossene Interaktionseinheit“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 177). Sie besteht aus den Interaktionsbewegungen Proposition, Elaboration und (Zwischen-)Konklusion (Przyborski, 2004).

5 Das methodische Vorgehen wird hier aus Platzgründen nur knapp dargestellt. Detailliert nachlesen lassen sich die methodischen Schritte in Staub (2025).

der Anerkennung liessen sich erst mit fortschreitender Interpretationsarbeit rekonstruieren. Die Validierung der vorläufigen Ergebnisse im Rahmen von Forschungswerkstätten war hierbei besonders wichtig (Staub, 2025).

4. Empirische Untersuchungen

Durch die dokumentarische Videointerpretation ausgewählter Interaktionen konnten mehrere Kontexte identifiziert werden, die für die Bestimmung der Anerkennungsverhältnisse zwischen Kindergartenlehrpersonen und Kindergartenkindern besonders bedeutsam sind. Bei einem dieser Kontexte handelt es sich um das Herstellen einer Verbindung zwischen Kindern und dem Unterrichtsgegenstand. Es konnten drei von Kindergartenlehrpersonen ausgeführte und für diesen Kontext bedeutsame Praktiken unterschieden werden (vgl. Kap. 4.1-4.3): die Praktik des Zeigens, die Praktik des Visualisierens mit Gesten und die Praktik der Aufmerksamkeitslenkung durch Berührung (Staub, 2025). Zur Veranschaulichung dieser Praktiken, zum Aufzeigen von darin enthaltenen Adressierungen sowie Gültigkeit erlangenden Normen werden nachfolgend Interaktionen der beiden Kindergartenlehrerinnen Sandra Sommer und Dora Dünki (vgl. Kap. 3.1) mit einzelnen Kindern verglichen. Die Rekonstruktion der Praktik des Zeigens erfolgt deutlich ausführlicher als diejenige der zwei weiteren Praktiken. Der hohe Detaillierungsgrad dient einerseits exemplarisch der Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse und ermöglicht andererseits die aus Platzgründen deutlich knappere Darstellung der Rekonstruktion der zwei weiteren Praktiken.

Einschränkend gilt an dieser Stelle anzumerken, dass die videografierten Unterrichtsbeobachtungen aus dem Datenkorpus der Kindergartenstudie (Edelmann et al., 2018) nicht systematisch auf das Herstellen einer Verbindung zwischen den Kindern und dem Unterrichtsgegenstand hin untersucht wurden, sondern dass es sich hierbei um einen für die Bestimmung von Anerkennungsverhältnissen relevanten Kontext handelt, der sich induktiv aus den Analysen heraus ergab. Ebenso wurde nicht systematisch nach Situationen gesucht, in denen es zur Adressierung als inkompetentes Kindergartenkind kommt. Die nachfolgend dargestellten Sequenzen und die dazugehörigen Analysen stehen jedoch exemplarisch für die rekonstruierten impliziten Wissensbestände der beiden Lehrpersonen.

4.1 Praktik des Zeigens

Nachfolgend werden mehrere Sequenzen aus den Kindergärten von Sandra Sommer und Dora Dünki beschrieben und sehr verkürzt interpretiert. Die zentralen Interpretationsergebnisse, die auf vielen weiteren dokumentarisch inter-

pretierten Sequenzen beruhen, lassen sich anhand dieser exemplarisch ausgewählten Sequenzen besonders gut darstellen.

Die erste Sequenz stammt aus dem Kindergarten von Sandra Sommer: Zu dem Zeitpunkt, als diese Sequenz videografiert wurde, sind bereits neun Kinder im Kindergarten angekommen. Sie befinden sich auf dem Vorplatz des Kindergartens, wo verschiedene Geräte wie dünne Matten, ein Trampolin und ein auf zwei Holztreppen eingeklemmter Holzbalken aufgestellt sind. Vier der Kinder – dazu zählen auch Louisa und Peter – spielen mit einem Hula-Hoop-Reifen, ein Junge giesst Pflanzen und zwei Jungen – es handelt sich um Luca und John – gehen neben einem erhöhten Holzbalken her. Die zwei Jungen zeigen keine direkte Interaktion mit dem vorbereiteten Material. Es passiert Folgendes:

Sandra Sommer geht zu vier Kindern hin, die sich nahe beieinander auf dem Parcours befinden. Louisa und Peter halten je einen Hula-Hoop-Reifen um den Oberkörper und Luca und John gehen neben dem Holzbalken her auf Sandra Sommer zu. Diese richtet den Blick auf Luca und John und sagt: „Schau, ich habe mir überlegt, wo man die Bälle hineinwerfen könnte.“ Sandra Sommer geht dabei um die Schubkarre herum und dreht diese ein wenig. Luca und John drehen sich zu Sandra Sommer um, Louisa und Peter ebenfalls. Luca sagt etwas Unverständliches, während die Kindergartenlehrerin spricht. Sandra Sommer bückt sich, nimmt mit der Hand einen Ball, der neben Lucas Füßen liegt, und sagt: „Dann habe ich gedacht, wir können es ja mal mit der Schubkarre versuchen.“ Die Kinder richten den Blick auf Sandra Sommer, die nun auf den Balken tritt, der sich rund 1,5 Metern von der Schubkarre entfernt befindet. [...] Die Kindergartenlehrerin sagt: „Vielleicht können wir sogar hier draufstehen und versuchen, da hineinzuzielen.“ Sandra Sommer wirft den Ball in die Schubkarre [...]. Die Kinder schauen zur Schubkarre. Sandra Sommer klatscht in die Hände und sagt: „Woa, geschafft.“ (Staub, 2025, S. 160)

Sandra Sommer zeigt hier einen möglichen Umgang mit dem vorliegenden Spiel- und Lernangebot auf. Dass es sich um eine Handlungsmöglichkeit ohne zwingende Umsetzung handelt, zeigt sich darin, dass sie den Kindern Zugang zu ihrem eigenen Denkprozess gibt und Wörter wie „vielleicht“ und „versuchen können“ verwendet. Als *Praktik* lässt sich hier diejenige *des Zeigens einer Handlungsmöglichkeit* und *des Zeigens, was es (möglicherweise) zu lernen gilt*⁶ (Sieber Egger & Unterweger, 2020), rekonstruieren. Darin, dass die Kindergartenlehrerin auf den Balken steht und vor den Kindern Bälle in die Schubkarre wirft sowie dies sprachlich kommentiert, dokumentiert sich eine *Norm des aktiven und gestaltenden Umgangs mit dem vorhandenen Material*, die sich innerhalb der Auffangzeit von Sandra Sommer auch in anderen Interaktionen

6 Das Lernziel liegt hier vermutlich im Ausdenken und Einüben von Kunststücken mit dem vorhandenen Material.

rekonstruieren lässt (Staub, 2025). Das Vorzeigen einer Handlungsmöglichkeit kann als Reaktion auf Luca und John verstanden werden, die keine Interaktion mit dem vorhandenen Spiel- und Lernangebot zeigen und sich somit ausserhalb der gültigen Norm des aktiven und gestaltenden Umgangs mit dem vorhandenen Material bewegen. Durch das Vorzeigen einer möglichen Handlung mit den vorhandenen Gegenständen in der Anwesenheit von Kindern, die keine direkte Interaktion mit dem vorbereiteten Material zeigen, adressiert Sandra Sommer mindestens die beiden Jungen Luca und John als *unterstützungsbedürftige Kindergartenkinder* in Bezug auf eine aktive Auseinandersetzung mit dem Parcours.

Direkt im Anschluss an die oben beschriebene Sequenz reagiert das Kindergartenkind Peter auf die Praktiken von Frau Sommer:

Peter sagt [zu Sandra Sommer]: „Weisst du, was ich probiert habe? Ich kann jetzt schon drehen auf dem Ding mit einem Bein.“ Der Junge hält einen Hula-Hoop-Reifen parallel zum Boden auf Bauchhöhe fest und zeigt mit der Hand auf den Balken. Sandra Sommer geht zur Schubkarre und sagt: „Echt? Zeig mal! Ich schaue.“ [...] Sandra Sommer richtet den Blick auf Peter. [...] Peter steigt auf den Balken und richtet den Blick kurz zur Kamera. Luca, John und Louisa schauen in die Richtung von Peter. Dieser lässt den Reifen kreisen und macht zwei Hüpfen auf dem Balken. Dann fällt der Reifen herunter und Peter springt vom Balken. Sandra Sommer lächelt und sagt: „Woa.“ (Staub, 2025, S. 160)

Indem Peter etwas mit dem Hula-Hoop-Reifen auf dem Balken vorzeigt, bestätigt er die gültige *Norm des aktiven und gestaltenden Umgangs mit dem vorhandenen Material*. Nachdem Sandra Sommer gezeigt hat, was es zu lernen gilt, zeigt nun Peter – komplementär zur Lehrerin –, was er bereits gelernt hat bzw. was er kann. Er kann sich damit als *kompetentes Kindergartenkind* positioniert, obwohl der Reifen bereits nach kurzer Zeit herunterfällt und Peter vom Balken springt. Sandra Sommer bestätigt diese Positionierung als kompetentes Kindergartenkind durch das Lächeln und die verbale Reaktion „Woa“.

Zum Vergleich werden nun Sequenzen aus dem Kindergarten von Dora Dünki hinzugezogen. Zum Zeitpunkt, als die nachfolgende Sequenz videografiert wurde, sind zwei Kinder im Kindergarten angekommen. Ein Junge sitzt auf einem Stuhl an einem Tisch und schneidet mit einer Schere ein Papier in Stücke. Die Kindergartenlehrerin hat das zweite anwesende Kind, Laura, in die Mitte des Stuhlkreises geführt. Sie knien beide am Boden, vor ihnen liegen Papiere auf dem Boden. Es passiert Folgendes:

Auf dem Boden im Stuhlkreis liegen ein gelbes, ein grünes und ein rotes Papier, darauf je zwei weisse Blätter. Dora Dünki geht mit Laura an der Hand zum gelben Papier. Die Kindergartenlehrerin bückt sich leicht nach unten und sagt: „Siehst du.“ Sie kniet sich auf den Boden, lässt Lauras Hand los, zeigt mit ihrer Hand auf den Papierbogen am Boden und sagt: „Diese, diese Clowns habt

ihr.“ [...] Beide richten ihre Blicke auf diejenige Stelle auf dem Papier, auf die Dora Dünki zeigt. Die Kindergartenlehrerin macht kreisende Bewegungen mit dem Finger auf dem Papier und sagt: „Und die dürft ihr ausschneiden. Mit der Schere.“ Dora Dünki richtet den Blick kurz auf Laura, worauf diese nickt. Dann hebt Dora Dünki die Hand, zeigt auf das andere Papier, macht eine Zickzack-Bewegung und meint: „Und dann dürft ihr sie, den Grössten bis zum Kleinsten, aufkleben. Nachher. Aber zuerst muss man schneiden, gell?“ [...]. Dora Dünki richtet den Blick auf Laura und imitiert mit der Hand das Schneiden mit einer Schere. (Staub, 2025, S. 189f.)

Indem Dora Dünki auf die Musterlösung hinweist, die auf dem Boden liegt, und die Schritte zum Erreichen dieses Produkts erklärt, bestimmt sie den Unterrichtsgegenstand. Die Verwendung der Möglichkeitsform („können“, „dürfen“) weist zwar auf der sprachlichen Ebene auf eine Wahlmöglichkeit hin, die aber faktisch nicht besteht, denn der erteilte Auftrag ist nicht verhandelbar. Es dokumentiert sich darin die *Norm der ordnungsgemässen Ausführung einer Aufgabe*. Als *Praktik* lässt sich hier diejenige *des Hinweisens auf das Produkt und des Zeigens, was es zu tun gilt*, rekonstruieren. Indem Laura individuell von Dora Dünki in die Aufgabe eingeführt wird, erfolgt eine Adressierung als *unterstützungsbedürftiges Kind*.

Wenige Augenblicke vor der Sequenz mit Laura trägt sich folgende Sequenz zu:

Besir sitzt in einiger Distanz an einem Tisch und ruft quer durch den Raum, dass er schon drei (Clowns) ausgeschnitten habe: „Scho drü gschnittä.“ Dora Dünki dreht sich in seine Richtung, geht zu ihm hin und sagt: „Schon drei? Super.“ (Staub, 2025, S. 188)

Indem Besir darauf hinweist, dass er schon drei Clowns ausgeschnitten hat, bestätigt er die bei Dora Dünki gültige *Norm der ordnungsgemässen Ausführung einer Aufgabe*. Nachdem die Kindergartenlehrerin zeigte, was es zu tun gilt, zeigt nun Besir – komplementär zu Dora Dünki –, was er bereits getan hat. Besir kann sich als *kompetentes Kindergartenkind* positionieren, er scheint die Aufgabe ordnungsgemäss auszuführen. Die Lehrerin bestätigt Besirs Positionierung als *kompetenter Aufgabenausführender*, indem sie zu ihm hinget, und „Schon drei? Super“ sagt.

Werden die Rekonstruktionen der Interaktionen aus den beiden Kindergärten miteinander verglichen, zeigen sich sowohl kongruente als auch sich kontrastierende Aspekte. Sowohl in der beschriebenen Interaktion zwischen Sandra Sommer und Luca sowie John als auch bei der Interaktion zwischen Dora Dünki und Laura werden die Kinder bei der Bestimmung des Unterrichtsgegenstandes als *unterstützungsbedürftige Kindergartenkinder* adressiert. Die von den Lehrerinnen eingesetzte *Praktik des Zeigens* dient dazu, die Kinder zu befähigen, sich innerhalb der gültigen Norm zu verhalten. Kinder, denen es

gelingt, sich innerhalb dieser Norm zu verhalten, können sich als *kompetente Kindergartenkinder* positionieren und werden von den Lehrerinnen darin bestätigt. Bei beiden Lehrerinnen zeigt sich die Rahmungsmacht zur Bestimmung des Unterrichtsgegenstandes und der Aufmerksamkeit, die dieser verdient. Ein deutlicher Kontrast zeigt sich in den gültigen Normen. Während die bei Sandra Sommer gültige *Norm des aktiven und gestaltenden Umgangs mit dem vorhandenen Material* als weit gefasst bezeichnet werden kann, ist die bei Dora Dünki gültige *Norm der ordnungsgemässen Ausführung einer Aufgabe* eng gefasst. Dasselbe gilt auch für den Unterrichtsgegenstand, der bei Sandra Sommer eine breite Auswahl an Handlungen zulässt. Derjenige bei Dora Dünki ist durch die Musterlösung hingegen so eng vorgegeben, dass auch die dafür notwendigen Handlungen genau befolgt werden müssen.

Richtet man nun den Fokus auf die eingangs formulierte Gefahr der Adressierung als *inkompetentes Kindergartenkind*, so deutet sich bereits durch das Vorhandensein der rekonstruierten Normen in Kombination mit den Unterrichtsgegenständen an, dass diese Gefahr in dem einen Kindergarten grösser ist als in dem anderen. Sehr deutlich kommt dies zum Ausdruck, als Dora Dünki wenige Minuten nach der Einführung im Stuhlkreis an Lauras Tisch vorbeigeht und sich Folgendes zuträgt:

Dora Dünki richtet den Blick auf Laura, bleibt neben ihr stehen und sagt laut: „Nänänwllw, nänänänä“⁷. Währenddessen wirft Dora Dünki etwas in den Eimer. Laura löst den Klebestift vom Papier und stellt ihn auf den Tisch. Dora Dünki bückt sich seitlich über den Tisch und schiebt die Schere sowie das beige Papier etwas zur Seite. Sie fährt fort: „Zuerst machst du die Reihe. (.) Gell? (.) Richtig.“ (Staub, 2025, S. 201)

Indem Dora Dünki auf dem Einhalten der einzelnen Arbeitsschritte besteht, kommt wiederum die *Norm der ordnungsgemässen Ausführung des Auftrags* zum Ausdruck. Indem sie neben Laura stehend laut „Nein nein nein nein nein“ sagt, wird deutlich, dass sich das Mädchen ausserhalb der Norm bewegt. Sie wird als ein besonders *unterstützungsbedürftiges*, wenn nicht sogar *inkompetentes Kindergartenkind* adressiert, dem die Arbeitsschritte trotz individueller Einführung und trotz Hinweis auf die Musterlösung nochmals aufgezeigt werden müssen. Dadurch, dass Dora Dünki Laura auf das richtige Bearbeiten hinweist, unterscheidet sie zwischen richtig und falsch. Um zu vermeiden, dass ein Arbeitsschritt nicht richtig ausgeführt wird und ein Kind dadurch Gefahr läuft, als *inkompetentes Kindergartenkind* adressiert zu werden, lassen sich die Kinder jeden Arbeitsschritt von Dora Dünki bestätigen. Die Kindergartenlehrerin nimmt dadurch eine unumgängliche Kontrollfunktion ein.

7 Dies soll vermutlich „Nein nein nein nein nein“ heissen.

4.2 Praktik des Visualisierens mit Gesten

Als zweite Praktik setzen die beiden Kindergartenlehrerinnen visualisierende Gesten ein und stellen damit eine Verbindung zwischen Kindern und Unterrichtsgegenstand her. Als im Kindergarten von Sandra Sommer auf beiden Seiten des auf dem Vorplatz aufgestellten Holzbalkens je ein Kind diesen betritt, empfiehlt sie, dass jeweils nur ein Kind diesen betreten soll. Direkt im Anschluss relativiert sie die Empfehlung: „Ausser man hat eine Idee, wie man in der Mitte wechseln kann und aneinander vorbeikann“ (Staub, 2025, S. 161). Die Kindergartenlehrerin markiert währenddessen mit den Armen ein Kreuz vor ihrem Körper. Dieses Kreuz wird als *Praktik des Visualisierens mit Gesten* verstanden. Der Balken und damit verbundene spezifische Herausforderungen werden als Unterrichtsgegenstand definiert, das Kreuzen auf dem Balken wird zur Handlungsmöglichkeit. Die Gültigkeit der *Norm des aktiven und gestaltenden Umgangs mit dem vorhandenen Material* wird bestätigt. Die sich auf dem Balken befindenden Kinder nehmen die Herausforderung an und versuchen, in der Mitte des Balkens aneinander vorbeizugehen. Sie bestätigen hiermit die gültige Norm in Bezug auf den von Sandra Sommer bestimmten Unterrichtsgegenstand.

Dora Dünki setzt bei der Auftragserteilung gegenüber Laura das Imitieren von Schneidebewegungen mit der Hand als visualisierende Geste ein. Das Zerschneiden des Papiers wird dabei zur erwarteten Aktivität innerhalb der *Norm der ordnungsgemässen Ausführung des Auftrags*. Indem Laura anschliessend das Papier in Stücke schneidet, bestätigt sie die gültige Norm und den von Dora Dünki bestimmten Unterrichtsgegenstand.

Auch in Bezug auf die Praktik des Visualisierens mit Gesten zeigen sich durch den Vergleich der beiden beschriebenen Sequenzen kongruente und sich kontrastierende Aspekte. In beiden Kindergärten werden die Kinder durch den Einsatz der Praktik als *unterstützungsbedürftige Auftragsausempfangende* adressiert. Beide Kindergartenlehrpersonen setzen die Praktik zur Klärung des Unterrichtsgegenstands ein. Die Praktik ermöglichen es den Kindern, die gültige Norm einzuhalten. Ein deutlicher Kontrast zeigt sich auch hier in Bezug auf die gültigen Normen bzw. die Unterscheidung in weit und eng gefasste Normen. Während Sandra Sommer mit ihrer Praktik auf eine Handlungsmöglichkeit verweist, ist die Aktivität bei Dora Dünki aufgrund der gültigen Norm nicht verhandelbar. Laura führt die Aktivität des Schneidens – im Gegensatz zum Aufkleben der Clowns in einer bestimmten Reihenfolge – richtig aus und verhindert damit, als *inkompetentes Kindergartenkind* adressiert zu werden.

4.3 Praktik der Aufmerksamkeitslenkung durch Berührung

Als dritte Praktik konnte bei beiden Kindergartenlehrerinnen die Lenkung der Aufmerksamkeit durch Berührung rekonstruiert werden (Staub, 2025). Als exemplarisches Beispiel sei hier auf Dora Dünki verwiesen, die nach einigen Worten zur Aufgabenstellung zu Laura sagt: „Ich zeige dir mal. Komm!“ (Staub, 2025, S. 189). Die Kindergartenlehrerin nimmt Laura an der Hand und schiebt das Mädchen etwas zur Seite. Laura dreht sich nach rechts. Anschliessend geht die Kindergartenlehrerin mit dem Kind an der Hand zügig durch eine Lücke zwischen zwei Stühlen in den Stuhlkreis, wo eine Musterlösung auf dem Boden liegt. Durch das Berühren und Halten von Lauras Hand und das Hinführen zur Musterlösung stellt Dora Dünki eine Verbindung zwischen dem Mädchen und dem Unterrichtsgegenstand her. Es ermöglicht dem Mädchen zudem, die *Norm* „*zuerst zuhören und dann den Auftrag ausführen*“ zu erfüllen.

Beide Lehrerinnen setzen diese Praktik zur Klärung des Unterrichtsgegenstandes sowie zum Herstellen einer Verbindung zwischen diesem und den Kindern im Rahmen der Norm „*zuerst zuhören und dann den Auftrag ausführen*“ ein. Sie nutzen den eigenen Körper zur Steuerung der Kinderkörper und damit zur Steuerung der Aufmerksamkeit. Diese Praktik geht einher mit der Adressierung als *unterstützungsbedürftige Kindergartenkinder*.

5. Diskussion

Anhand von einzelnen Interaktionen wurde aufgezeigt, dass die beiden Kindergartenlehrerinnen Sandra Sommer und Dora Dünki verschiedene Praktiken zum Herstellen einer Verbindung zwischen den Kindern und dem Unterrichtsgegenstand einsetzen. Diese ermöglichen den Kindergartenkindern, sich innerhalb der gültigen Normen zu verhalten. Es konnte jedoch auch aufgezeigt werden, dass es bei Nicht-Einhaltung der gültigen Norm zur Adressierung als *inkompetentes Kindergartenkind* kommen kann. Wird davon ausgegangen, dass das Nicht-Beherrschen einer Praktik die Gefahr erhöht, dass es zu einer solchen Adressierung kommt (Sieber Egger & Unterweger, 2020), zeigt sich im Fall von Dora Dünki Folgendes: Komplementär zur Praktik der Kindergartenlehrerin, nämlich der des *Zeigens, was es zu tun gilt*, konnte bei einem Jungen die Praktik des *Zeigens, was getan wurde*, rekonstruiert werden. Er kann sich damit als *kompetentes Kindergartenkind* positionieren und wird darin bestätigt. Ein Mädchen hingegen beherrscht die Praktik des *Zeigens, was es getan hat*, offenbar (noch) nicht bzw. setzt diese nicht ein und riskiert damit, in der Bearbeitung der Aufgabe etwas falsch zu machen und als *inkompetentes Kindergartenkind* adressiert zu werden. Wird nun eine bewertende Perspektive auf dieses Ergebnis eingenommen, zeigt sich, dass das Einfordern dieser spezifischen Praktik

des wiederholten Zeigens, was getan wurde, nicht im Einklang steht mit der Entwicklung von Selbstständigkeit. Lauras Versuch, die Aufgabe selbstständig zu lösen, wird von der Kindergartenlehrerin sogar sanktioniert. Dies kann bei steter Wiederholung problematisch sein und widerspricht übergeordneten Zielen, wie sie insbesondere im Lehrplan formuliert sind.

Nach diesen Ausführungen liegt die Vermutung nahe, dass die Auswahl des Unterrichtsgegenstandes und der damit verbundenen Aufgabenstellung einen Einfluss darauf haben, welche Norm situativ gültig wird. Die Analyse der gesamten Auffangzeit in den beiden Kindergärten zeigt jedoch, dass Sandra Sommer *situativ* zwischen verschiedenen Normen wechselt und in anderen Kontexten ebenso die Norm der ordnungsgemässen Ausführung von Aufträgen rekonstruiert werden konnte. Letztere wird insbesondere im Übergang von der Familie zum Kindergarten und in Sequenzen, die als bruchhaft beschrieben werden können, eingesetzt (vgl. Staub, 2025). Das Entstehen von Willkür (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018) beim Wechsel zwischen den Normen wird durch den Einsatz von Sprache verhindert. Bei Dora Düнки hingegen gilt die Norm der ordnungsgemässen Ausführung von Aufträgen in der gesamten Auffangzeit. Insofern liegt die Vermutung nahe, dass die Unterrichtsgegenstände passend zu den jeweils in einem Kindergarten gültigen Normen ausgewählt werden.

Im Gegensatz zur *Praktik des Zeigens, was es zu tun gilt*, konnte beim Einsatz von *visualisierenden Gesten* als weitere Praktik zum Herstellen einer Verbindung zwischen den Kindern und dem Unterrichtsgegenstand keine Adressierung als inkompetente Kindergartenkinder rekonstruiert werden. Die Vermutung liegt nahe, dass der Einsatz von Gesten die Kommunikation über mögliche sprachliche Schwierigkeiten hinweg ermöglicht und so zu einer gemeinsamen Verständigung über den Unterrichtsgegenstand führt. Es handelt sich hierbei um „[k]lärende [...] Diskurse“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015, S. 48), die „körpersprachlich vollzogen“ (ebd.) werden, was insbesondere bei jungen Kindern und solchen ohne deutsche Herkunftssprache zum Schlüssel für gelingende Kommunikation werden kann. Im Zusammenhang mit der dritten *Praktik, der Lenkung der Aufmerksamkeit durch Berührung*, konnte im Rahmen der ausgewählten Sequenzen keine Adressierung als inkompetentes Kindergartenkind rekonstruiert werden. Die dritte Praktik geht einher mit der *Norm „zuerst zuhören und dann den Auftrag ausführen“*. Ist die Selbstregulation bei einem Kind noch nicht ausreichend entwickelt und kann es daher die Auftragserteilung nicht vollständig abwarten, bevor es mit der Ausführung beginnt, könnte es theoretisch Gefahr laufen, als *inkompetentes Kindergartenkind* adressiert zu werden. Auch hier bestimmt somit der Entwicklungsstand das Anerkennungsverhältnis.

6. Fazit

Die Interpretationen der oben dargestellten Sequenzen aus der Auffangzeit in zwei Kindergärten lassen zwei Möglichkeiten zu, wie eine Adressierung als inkompetente Kindergartenkinder verhindert werden kann. Eine erste Herangehensweise besteht in der Bewusstwerdung der situativ gültigen Normen der Anerkennung: Dabei integriert eine weit gefasste Norm kombiniert mit einer Anleitung in der Form von Handlungsmöglichkeiten eine breite Palette an kindlichem Verhalten. Die Kinder erhalten vielfältige Möglichkeiten, sich als kompetent zu positionieren und von der Lehrperson als kompetente Kindergartenkinder adressiert bzw. bestätigt zu werden. Hingegen engt eine eng gefasste Norm kombiniert mit einer Anleitung in der Form von einzelnen, in einer bestimmten Reihenfolge auszuführenden Handlungsschritten die Möglichkeiten der Kinder ein. Sie können sich nur dann als kompetent positionieren, wenn es ihnen gelingt, die einzelnen Schritte korrekt auszuführen. Damit dies gelingt, erhält die Lehrperson im Rahmen der individuellen Einführung in die Aufgabe und der Kontrolle der Ausführung der einzelnen Schritte eine zentrale Rolle und wird dadurch stark beansprucht. Dies ist insbesondere dann problematisch, wenn jegliche Interaktionen ausgehend von der Lehrperson von einer eng gefassten Norm gerahmt sind. Eine anerkennungstheoretische Analyse von Aufgabenstellungen könnte somit dazu beitragen, implizit vorhandene Normen aufzudecken und im Hinblick auf die Gefahr der Adressierung als inkompetente Kindergartenkinder zu reflektieren.

Als zweite Herangehensweise rückt der Umgang mit dem individuellen Stand der Entwicklung eines Kindes in den Fokus. Gelingt es der Lehrperson, den Entwicklungsstand eines Kindes zu akzeptieren und es in einer solchen Situation als unterstützungsbedürftiges Kindergartenkind zu adressieren, kann sie es bei der Entwicklung unterstützen, anstatt auf die Differenz zu einem erwarteten, aber (noch) nicht erreichten Entwicklungsstand zu referieren. Dies erhält insbesondere im Kontext der Verschiebung des Stichtages für den Eintritt in den Kindergarten an Bedeutung. Grenzt die Kindergartenlehrperson nun den Unterrichtsgegenstand stark ein und gilt eine eng gefasste Norm, erhöht sich insbesondere bei jüngeren Kindern die Gefahr der Nicht-Passung zwischen der Aufgabenstellung und dem Entwicklungsstand des Kindes und der Adressierung als inkompetentes Kindergartenkind. Der Leitsatz aus dem OECD-Bericht von 2017 macht den Anspruch im Umgang mit dieser veränderten Situation deutlich: „Focus on making schools ready for children, not children ready for school“ (OECD, 2017, S. 16). In Bezug auf das didaktische Dreieck bedeutet dies, dass der Unterrichtsgegenstand in Abhängigkeit vom realen Entwicklungsstand der Kinder bestimmt werden muss. Es ist die Aufgabe der Lehrperson, eine solche Passung herzustellen. Dieser Anspruch muss im Rahmen von Aus- und Weiterbildungen thematisiert werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass innerhalb von Interaktionen, in denen eine Verbindung zwischen Kindern und Unterrichtsgegenstand hergestellt wird, in Abhängigkeit des gewählten Unterrichtsgegenstandes unterschiedliche Adressierungen erfolgen können. Die Adressierungen bestimmen die Subjektivationsprozesse der Kindergartenkinder. Es konnten Adressierungen sowohl als kompetente, unterstützungsbedürftige als auch als inkompetente Kindergartenkinder rekonstruiert werden, wobei insbesondere die letzte Art ein besonderes Gefahrenpotenzial in sich birgt und vermieden werden sollte. Eine sorgfältige Gestaltung von Interaktionen erfordert von Lehrpersonen Reflexionskompetenz und die dazu notwendige Distanznahme, die in der Aus- und Weiterbildung erlernt und geübt sowie im Schulalltag in Form von Supervision und Intervision gepflegt werden kann.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Bedorf, T. (2010). *Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik*. Suhrkamp.
- Beeli-Zimmermann, S. & Staub, S. (2020). Die Nutzung der Auffangzeit für individualisierenden Unterricht. In E. Wannack & S. Beeli-Zimmermann (Hrsg.), *Der Kindergarten im Fokus. Empirische und pädagogische Einblicke* (S. 50–61). hep.
- Beeli-Zimmermann, S., Wannack, E. & Staub, S. (2020). Videobasierte Unterrichtsforschung: Aufnahmen mit zwei Kameras – und dann? *FQS – Forum Qualitative Sozialforschung*, 21(2), 1–29. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/3298/4607
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2016). *Bildungsverläufe während der obligatorischen Schulzeit im Kanton Zürich. Verzögerungen, Beschleunigungen und Wechsel vom Kindergarten bis zum Abschluss der Sekundarstufe I*. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/bildungssystem/studien/bildungsverlaeufe_waehrend_der_obligatorischen_schulzeit_bericht.pdf
- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_2
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (3. aktual. Aufl., S. 9–32). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Budde, J. (2015). Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 16(1), 7–24.

- Bürgi, L. & Amberg, L. (2023). Spieldidaktik: Die Lehre vom Begleiten und Lernen im Spiel. In L. Bürgi & L. Amberg (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Spielsituationen. Planen, gestalten, begleiten, dokumentieren* (S. 29–55). hep.
- Butler, J. (2003). Noch einmal: Körper und Macht. In A. Honneth & M. Saar (Hrsg.), *Michel Foucault: Zwischenbilanz einer Rezeption* (S. 52–67). Suhrkamp.
- Butler, J. (2007). *Kritik der ethischen Gewalt*. Suhrkamp.
- Butler, J. (2009). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Suhrkamp.
- Butler, J. (2018). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen* (6. Aufl.). Suhrkamp.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91676-7>
- Edelmann, D., Wannack, E. & Schneider, H. (2018). *Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich. Eine empirische Studie im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Pädagogische Hochschule Bern, Pädagogische Hochschule Zürich. <https://phrepo.phbern.ch/id/eprint/429>
- Fasseing Heim, K., Rhode, S. & Isler, D. (2018). *StarTG. Mit jungen Kinderkindern starten im Kanton Thurgau*. Pädagogische Hochschule Thurgau. https://wordpress.vkz.ch/wordpress/wp-content/uploads/2020/07/PHTG_Forschungsbericht_Nr17_Schlussbericht_StarTG.pdf
- Fritzsche, B. (2013). Anerkennungsverhältnisse vergleichend, transkulturell und reflexiv gedacht. In M. Hummrich & S. Rademacher (Hrsg.), *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen* (S. 193–209). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18937-6_11
- Fritzsche, B. (2015). Wenn niemand zu Schaden kommen darf. Eine kulturvergleichende Analyse schulischer Praktiken der Konfliktbearbeitung. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(2), 173–190. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49043-2>
- Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 131–152). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03gd.8>
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett/Kallmeyer.
- Helsper, W., Sandring, S. & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S. 179–206). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hemmerling, A. (2007). *Der Kindergarten als Bildungsinstitution. Hintergründe und Perspektiven*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90753-6>
- Honig, M.-S. (2009). Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den childhood studies. In M.-S. Honig (Hrsg.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung* (S. 25–51). Juventa.

- Honneth, A. (2004). Anerkennung als Ideologie. *WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 1(1), 51–70.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91412-1>
- Maeder, C. (2018). Aushandlungsordnung im Kindergarten. In A. Pofertl & M. Pfandhauser (Hrsg.), *Wissensrelationen* (S. 567–576). Beltz Juventa.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode* (S. 131–150). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf047g.9>
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2015). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (2. durchges. Aufl., S. 45–72). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03gd.4>
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9–32). Waxmann.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich*. <https://edudoc.ch/record/108236/files/>
- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–99). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839419922.69>
- Rose, N. (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung* (S. 65–85). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_4
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2011). *Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoniS-Konkordat) vom 14. Juni 2007. Kommentar, Entstehungsgeschichte und Ausblick, Instrumente*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

- Sieber Egger, A. & Unterweger, G. (2020). „Da ist die Frage, ob man's steuern kann, seinen Körper“. Praxeologische Betrachtungen des Kindergartenalltags. In A. Hoffmann-Ocon, A. De Vincenti & N. Grube (Hrsg.), *Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung* (S. 269–295). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839453742>
- Staub, S. (2025). *Anerkennungsverhältnisse in der Schule. Empirische Untersuchungen im Kontext der Auffangzeit im Schweizer Kindergarten*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-46176-8>
- Wrana, D. (2015). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analyse zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 123–141). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_6