

Der Morgenkreis in Kindertageseinrichtungen – Untersuchung eines alltäglichen pädagogischen Settings

Lars Burghardt, Katharina Kluczniok

Zusammenfassung

Morgenkreise, verstanden als ein morgendlich, regelmäßig stattfindendes Zusammenkommen der Gesamtheit einer Kindertageseinrichtungsgruppe, können als alltägliches pädagogisches Setting beschrieben werden. Trotz der enormen Verbreitung dieser wiederkehrenden Routine findet sich kaum Forschung über Struktur, Inhalte und Ziele des Morgenkreises. Internationale Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass der Morgenkreis ein geeignetes (Interventions-)Setting sein kann, um aus dieser alltäglichen Situation eine Bildungs- bzw. Lernsituation zu schaffen. Die Strukturierung und Inhalte dieses pädagogischen Settings sind Gegenstand der vorliegenden Studie. Insgesamt wurden 28 Morgenkreise beobachtet und die zuständigen pädagogischen Fachkräfte nach ihren Einstellungen und beabsichtigten Zielen bei der Durchführung befragt. Die Analysen deuten darauf hin, dass Morgenkreise eine bestimmte Struktur aufzeigen, insbesondere sprachliche Aktivitäten wie Erzählrunden oder das Abzählen der anwesenden Kinder sind feste Bestandteile des Ablaufs. Insgesamt zeichnen sich die befragten pädagogischen Fachkräfte durch hohe positive Einstellungen gegenüber dem Morgenkreis aus, sie leiten diesen gerne und sehen ihn ebenso als wichtigen Bestandteil des Kita-Alltags an. Die verfolgten Ziele reichen vom kindlichen Sprachanlass bis zur Stärkung des Gruppengefühls. Die Ergebnisse werden diskutiert und praktische Implikationen herausgestellt.

Schlagwörter: Morgenkreis, Kindertagesstätte, Einstellungen

Circle time in preschools – analysis of an everyday educational setting

Abstract

Circle time, understood as a regular morning assembly of all the children of a class, can be described as an everyday educational setting. In spite of the very widespread use of this recurrent routine, hardly any research on structure, contents and objectives of the morning circle can be found. International findings indicate that circle time can serve as an appropriate setting (for intervention) in order to transform an everyday situation into a learning situation. The composition of this educational setting is the subject of the following study. A total of 28 morning circles was observed; moreover, the preschool teachers were questioned about their beliefs and their intended objectives in the implementation of circle time. The analyses suggest that circle time has a specific structure. Especially language activities like rounds of storytelling or the counting of all the children present are inherent parts of the procedure. Overall, the preschool teachers prove to have a highly positive attitude towards circle time as they like guiding it and consider it to be an important part of the daily kindergarten routine. The intended objectives range from

“giving children talking occasions” to “improving the group spirit”. The results will be discussed and practical implications will be highlighted.

Keywords: circle time, preschool, beliefs

1 Einleitung

Der Morgenkreis in Kindertageseinrichtungen (im Folgenden: Kitas) hat weitreichende pädagogische Tradition, findet sich in Teilen schon in der Pädagogik *Friedrich Fröbels* (Reich 1994) und kann als fester Bestandteil des Tagesablaufs angesehen werden (Collins 2013; Emilson/Johansson 2013). Kuhn (2013, S. 165) bezeichnet Kreisrituale als wesentliches „Konstitutionsmoment des elementarpädagogischen Alltags“. Der Morgenkreis ist daher nicht nur eine der wenigen täglichen Situationen, in der die Gesamtheit der Kindergruppe zusammenkommt (Fröhlich-Gildhoff/Dörner/Rönnau 2007), im Fokus des Morgenkreises steht zudem die Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern als auch unter den Kindern selbst (Chen/de Groot 2014). Koch (2011) folgend kann der Morgenkreis als kommunikationsbezogenes Setting beschrieben werden, welches sich aus der Organisation des Kita-Tagesablaufs ergibt und sich zusätzlich zu gezielten Sprachfördersettings eignet, um sprachanregende Interaktionen zu gestalten. Insbesondere dieses Sprachförderpotential (Mosley 2005) legt es nahe, dem Morgenkreis ein entwicklungs- und bildungsförderliches Potential zuzusprechen (Zaghlawan/Ostrosky 2011). Es geht also (auch) darum, aus alltäglichen Situationen Bildungsgelegenheiten zu machen. Entsprechend kann ein wenig anregender Morgenkreis als verpasste Chance angesehen werden. Trotz dieser Verankerung im Alltag von Kitas gibt es bisher vor allem im deutschsprachigen Raum wenige wissenschaftliche Untersuchungen, die sich diesem Phänomen empirisch nähert haben. Stattdessen lassen sich in einschlägigen Praxiszeitschriften zahlreiche Praxisleitfäden und Handlungsempfehlungen zur Gestaltung des Morgenkreises finden (Collins/McGaha 2002; Greine 2013; Weyerstall 2013; Sarnowsky-Bresnik 2018; Schumacher 2018). Eine detaillierte empirische Analyse der Struktur des Settings „Morgenkreis“ – insbesondere auch für den deutschsprachigen Kontext – steht bislang aus.

Ebenfalls weiß man nichts darüber, welche Einstellungen frühpädagogische Fachkräfte zum Morgenkreis haben, ob dieser bewusst als Bildungs- bzw. Fördersituation genutzt wird, eher zur Besprechung von Organisatorischem oder sogar als „lästige Pflicht“ gesehen wird. In theoretischen (Kompetenz-)Modellen werden den pädagogischen Einstellungen der Fachkräfte, als Teil ihrer professionellen Haltung zu Bildung, Erziehung und Förderung, eine Schlüsselrolle für die Umsetzung von Bildungs- und Lerngelegenheiten zugeschrieben (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011; Tietze/Roßbach/Grenner 2005). Dies kann auch für das spezifische Setting „Morgenkreis“ angenommen werden. Um im Setting „Morgenkreis“ professionell handeln zu können, benötigen die Fachkräfte sowohl inhaltliches Fachwissen (u.a. Sprachlehrstrategien) als auch allgemeines pädagogisches Wissen (z.B. Gestaltungselemente des Morgenkreises). Dieses theoretische Wissen wird durch implizites Erfahrungswissen (wie eigene Erfahrungen mit der Durchführung von Kinderkonferenzen im Morgenkreis) sowie Fertigkeiten (z.B. didaktische Methoden im Morgenkreis) ergänzt. Dabei spielt auch die Motivation der Fachkraft eine Rolle, ob und wie sie in einer konkreten Situation – hier im Morgenkreis – handelt. Allerdings ist die empirische Befundlage, inwieweit pädagogische Einstellungen die Gestal-

tung von Bildungs- und Lerngelegenheiten im Kindergarten beeinflussen, heterogen (Kluczniok/Anders/Ebert 2011).

Der Beitrag möchte zur Schließung dieser Lücken beitragen und geht den Fragen in einer explorativen Weise nach, wie der Morgenkreis, verstanden als alltägliches pädagogisches Setting, strukturiert ist (bezogen auf den Ablauf, Zeitrahmen, Zuständigkeiten, Gesprächsanteile Fachkräfte versus Kinder), welche Themen wie besprochen werden (beispielsweise als Erzählrunde oder im Einzelgespräch zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind) und welche pädagogischen Einstellungen und Ziele die Fachkräfte zum Morgenkreis äußern (vor allem Wichtigkeit des Morgenkreises).

2 Forschungsstand zum Setting „Morgenkreis“

Das Forschungswissen zum Setting „Morgenkreis“ in Kitas fällt schmal aus und kann in drei Blickwinkel zusammengefasst werden. Ein Forschungsstrang, der zumeist qualitativ angelegt ist, nimmt den Morgenkreis als Angebot in der Kita näher in den Blick und untersucht Struktur und Inhalte des Morgenkreises. So beschreibt die ethnografische Studie von Flämig (2017) beispielsweise, dass den Kindern im Morgenkreis die „Angebotspalette“ (S. 81) des Tages vorgestellt und am Ende die Anwesenheit der Kinder festgestellt wird. Darüber hinaus liegen wenige internationale Untersuchungen vor, wie die von Zaghawan und Ostrosky (2010) oder Reich (1994), die Hinweise auf die Struktur von Morgenkreisen (auch wenn der Fokus der Studien auf andere Aspekte gelegt wurde) liefern. In beiden Publikationen finden sich Auflistungen, die folgende Aktivitäten beinhalten: Singen, Diskussionen/Erzählrunden, Kreisspiele, Geschichten erzählen/vorlesen, Datum und Wetter benennen sowie die Anwesenheit der Kinder feststellen. Zaghawan und Ostrosky (2010) kommen, aufgrund der Beobachtung von je drei Morgenkreisen aus sieben Head Start Gruppen, zu dem Ergebnis, dass die durchschnittliche Morgenkreisdauer 17 Minuten beträgt (20 Minuten bei Reich 1994) und das gemeinsame Singen von Liedern dominiert. Angelehnt an den in Schulen stattfindenden Morgenkreis unterteilt Kriete (2003) den Ablauf in vier strukturelle Grundpfeiler (belegt diese aber nicht empirisch): (1) Begrüßung, (2) Phase des Mitteilens/kommunikativer Austausch, (3) Gruppenaktivität, (4) Thematisierung von Neuigkeiten/anstehende Tagespunkte (ähnlich Heinzl 2001 für die Grundschule).

Ein weiterer Forschungsstrang beschäftigt sich mit dem *Morgenkreis als Setting*, in dem Interventionen (d.h. gezielte Fördermaßnahmen) stattfinden, mit dem Ziel, kindliche Kompetenzen in verschiedenen Bereichen (z.B. kognitiv, sozial, emotional) durch den Morgenkreis zu fördern/verbessern. So berichten Bierman u.a. (2008), dass vierjährige Kinder, die an einem einjährigen schulvorbereitenden Curriculum teilgenommen haben, welches während des Morgenkreises durchgeführt wurde, Vorteile im Wortschatz, emergent literacy, emotionalen Verständnis, Problemlösen, Sozialverhalten und Lernengagement haben im Vergleich zu einer Kontrollgruppe. In eine ähnliche Richtung weisen die Befunde von Majsterek, Shorr und Erion (2000), wonach eine literacy-bezogene Intervention während des Morgenkreises zu besseren Leistungen in der Reimerkennung führt. Auch Schmitt u.a. (2015) berichten, dass Morgenkreisspiele zur Verbesserung von selbstregulativen Fähigkeiten und kognitiven Fähigkeiten bei benachteiligten Kindern führen (ähnlich Tominey/McClelland 2011). Die Studie von Ling und Barnett (2013) zielt darauf ab, kindliches Problemverhalten in Head Start Einrichtungen durch den Morgenkreis (= Interven-

tion) zu verringern. Die Kinder zeigten nach der Interventionsphase weniger störende Verhaltensweisen, mehr Beteiligung und Aufmerksamkeit als zu Beginn der Studie (ähnlich Kelly 1999 hinsichtlich der Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten).

Ein dritter Forschungsstrang untersucht den *Morgenkreis* als *Möglichkeit für gezielte sprachliche Interaktionen*. In einer klein angelegten (n=2 Gruppen, 15 Stunden Beobachtung) US-amerikanischen Studie von Chen und de Groot (2014) wird die Qualität der sprachlichen Interaktion zwischen Fachkräften (n=2) und Kindern (n=27) in verschiedenen Settings (Frühstück, Morgenkreis und Freispiel) mit der Teacher Interaction and Language Rating Scale (TILRS, Girolametto/Weitzman/Greenberg 2000) beobachtet. Im Ergebnis zeigt sich, dass kindbezogene (z.B. abwarten und zuhören, dem Kind die Führung überlassen) sowie interaktionsförderliche Strategien (u.a. unterschiedliche Fragen, turn taking) am meisten im Setting Morgenkreis, gefolgt von Freispiel und Frühstück, genutzt werden. Am seltensten werden Sprachmodellierungsstrategien (Erweiterungen/Ergänzungen von Aussagen, unterschiedliche Begrifflichkeiten) angewendet. Majorano, Cigala und Corsano (2009) untersuchen anhand von Videoanalysen die Sprachsituation zwischen Fachkräften und Kindern in verschiedenen Settings (u.a. Morgenkreis) in Italien (n=7 Gruppen). Die Autoren berichten, dass längere Gespräche eher im Morgenkreis als in anderen Kontexten (z.B. Freispiel) stattfinden. Während des Morgenkreises werden vor allem abstrakte und generelle Themen besprochen sowie Meinungen zwischen den Kindern unter Leitung der Fachkraft ausgetauscht. Die ethnografisch angelegte US-amerikanische Studie von Kantor, Elgas und Fernie (1989) untersucht, inwieweit sich das Gesprächsverhalten im Morgenkreis über das Kindergartenjahr (Zeitraum Herbst bis Frühjahr) in einer Gruppe (n=1 Gruppe) verändert. Dabei zeigt sich eine Veränderung von anfänglicher Kommunikation über Regeln im Morgenkreis hin zu mehr Miteinander-Sprechen, was die Autoren der Studie als Kompetenzerwerb der Kinder im Bereich der Teilnahme an gemeinsamen Gesprächen bewerten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der erste Forschungsstrang Hinweise auf Struktur und Ablauf des Morgenkreises bietet. Der zweite Forschungsstrang untersucht den Morgenkreis eher als *ein* geeignetes Setting für verschiedene Interventionen (z.B. Schulvorbereitung), da hier meist die Gesamtgruppe anwesend bzw. beteiligt ist. Der Morgenkreis an sich steht dabei kaum im Fokus der Betrachtung. Der dritte Forschungsstrang thematisiert den Morgenkreis als gezielte Möglichkeit von sprachlichen Interaktionen. Auch hier wird die Struktur des Morgenkreises nicht im Detail analysiert.

Insgesamt liegen überwiegend klein angelegte, qualitativ-empirisch orientierte und nicht aus dem deutschen Kitasystem stammende Studien vor. Die Übertragbarkeit internationaler Befunde ist insbesondere aufgrund der unterschiedlichen Früherziehungssysteme (OECD 2013) und den damit verbundenen, pädagogischen Praktiken nur eingeschränkt sinnvoll. Zudem sind keine Befunde bekannt, welche Einstellungen die Fachkräfte zu diesem spezifischen Setting im Kita-Alltag aufweisen. Eine systematische Analyse der Struktur und der Inhalte des Morgenkreises in Deutschland steht bislang aus und ist daher Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

Folgende Fragestellungen liegen dem Beitrag zugrunde:

1. Wie ist der Morgenkreis strukturiert, welche Inhalte finden dort Platz?
2. Wie sind die Einstellungen von frühpädagogischen Fachkräften zum Morgenkreis?

3 Methode

Für die Beantwortung der Fragestellungen wurden 28 Morgenkreise aus 28 Gruppen aus insgesamt 13 Kindertageseinrichtungen aus dem oberfränkischen Raum beobachtet. Im Rahmen der Studie wurde der Morgenkreis durch geschulte Erheberinnen beobachtet und anhand einer Checkliste die Struktur und Inhalte dokumentiert. Zusätzlich sollte die Person, die an diesem Tag den Morgenkreis geleitet hat, einen Fragebogen zu strukturellen Merkmalen sowie Einstellungen und Zielen des Morgenkreises ausfüllen. Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden deskriptive Verfahren genutzt. Da bislang wenig bis keine empirischen Daten über Strukturen, Inhalte und Einstellungen zum Morgenkreis vorliegen, wird der Schwerpunkt in den Analysen auf beschreibende Verfahren, Häufigkeiten und Mittelwerte gelegt.

4 Variablen

Zur Erfassung der Struktur des Morgenkreises wurden der Startzeitpunkt und der Endzeitpunkt von den Erheberinnen notiert, weiter wurden die anwesenden Kinder, die anwesenden pädagogischen Fachkräfte und ihr jeweiliges Geschlecht erfasst. Um die Struktur und die Reihenfolge der Aktivitäten nachvollziehen zu können, wurde eine theoriegeleitete Checkliste, in Anlehnung an Praxisleitfäden und den geringen Forschungsstand, entwickelt, in der die Erheberinnen mit fortlaufenden Nummern die Reihenfolge von Aktivitäten kennzeichnen konnten. Die theoriegeleitete Auflistung der Aktivitäten ist in Abbildung 1 ersichtlich und umfasst beispielsweise die Begrüßung, Kreisspiele oder auch sprachliche Aktivitäten wie Einzelgespräche oder Erzählrunden. Diese Art der Erfassung erlaubt sowohl Aussagen über das reine Stattfinden einer Aktivität (0=nicht beobachtet; 1=beobachtet) als auch über die Häufigkeit der Aktivitäten. Um die Inhalte der Gespräche zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind abbilden zu können, wurden die Themen der Informationsgespräche, Einzelgespräche und Erzählrunden innerhalb der Checkliste vermerkt. Insgesamt wurden 23 Themenfelder erarbeitet (siehe Abbildung 2). Zum Ende des Morgenkreises notierten die Erheberinnen, ob es ein klares Signal gab, dass der Morgenkreis beendet ist und schätzten, bezogen auf die Interaktion zwischen Fachkraft und Kind(ern), den Anteil an aktiven Redebeiträgen und körperlichen Aktivitäten der Kinder im Vergleich zu denen der pädagogischen Fachkräfte ein (in Prozent). Um weitere Informationen über Struktur und Inhalte des Morgenkreises zu erlangen, sollte diejenige pädagogische Fachkraft, die am Beobachtungstag den Morgenkreis geleitet hat, einen Fragebogen ausfüllen. Folgende strukturbezogene Variablen wurden erfasst: „Handelt es sich beim Morgenkreis um eine wiederkehrende Routine“ (0=nein; 1=ja), „an wie vielen Tagen findet der Morgenkreis statt“, „durchschnittliche Dauer des Morgenkreises“ (in Minuten), wer üblicherweise die Verantwortung für den Morgenkreis trägt und letztlich wer diesen üblicherweise durchführt. In einem offenen Fragenformat wurden die pädagogischen Fachkräfte zudem gebeten, den Ablauf eines „typischen Morgenkreises“ stichpunktartig zu beschreiben.

Um einen Eindruck über die Atmosphäre des Morgenkreises, und insbesondere das erzieherische Verhalten und die Interaktionen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind(ern) zu erhalten, wurde die deutsche Version der Caregiver Interaction Scale (CIS; Arnett 1989) im direkten Nachgang an den Morgenkreis genutzt. Die CIS umfasst 26 Items,

die auf einer vierstufigen Skala (1=überhaupt nicht, 4=sehr) eingeschätzt werden (Beispielitem: „Hört aufmerksam zu, wenn die Kinder ihr etwas erzählen“). Diese betreffen vor allem den emotionalen Ton, das Verhalten zur Disziplinierung und die Distanziertheit der pädagogischen Fachkraft gegenüber der Kindergruppe. Aus diesen Items wurde ein Gesamtwert gebildet (Cronbachs Alpha, $\alpha=.91$), welcher als Indikator für das Interaktionsverhalten genutzt werden kann.

Die Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte zum Morgenkreis und die verfolgten Ziele wurden jeweils auf einer fünfstufigen Likert-Skala (0=stimme gar nicht zu; 4=stimme voll zu) erfasst. Bezogen auf die Einstellungen wurden sowohl positive Aussagen, wie „Der Morgenkreis ist ein wichtiger Teil des Kita-Alltags“, als auch negative Aussagen, wie „Die Zeit, die im Morgenkreis aufgewendet wird, könnte man für andere Aktivitäten sinnvoller nutzen“ getätigt. Die pädagogischen Fachkräfte wurden um Zustimmung beziehungsweise Ablehnung der einzelnen Aussagen (siehe Tabelle 1) gebeten. Um die Ziele des Morgenkreises zu erfassen, wurden die Fachkräfte auf fünfstufigen Likert-Skalen sowohl zu inhaltlichen Aspekten (wie das Anbieten abwechselnder Aktivitäten), als auch zu Aspekten, die als bereichsspezifische Förderung verortet werden können, befragt: „Am Morgenkreis ist es mir wichtig, das Gruppengefühl zu stärken“ oder „die Kinder zum Sprechen anzuregen“.

5 Ergebnisse

5.1 Beschreibung der Struktur und der Inhalte des Alltagssettings „Morgenkreis“

Die durchschnittliche Dauer des Morgenkreises beträgt 24.11 Minuten (SD=8.22). Die Spannweite von 31 Minuten zwischen dem kürzesten Morgenkreis (11 Minuten) und dem längsten (42 Minuten) spricht für eine relativ hohe Variabilität in der Durchführung dieses pädagogischen Settings. Durchschnittlich nahmen ungefähr 17 Kinder ($M=16.89$; $SD=4.57$) am Morgenkreis teil, diese Zahl liegt nur knapp unter dem Wert der insgesamt in der Gruppe angemeldeten Kinder. Die Differenz zum Mittelwert ergibt sich aus an diesem Tag nicht anwesenden Kindern. Der Morgenkreis wurde in sämtlichen erhobenen Einrichtungen als Gesamtgruppenangebot verstanden. Dass es sich weiter um eine wiederkehrende Routine handelt, wird von allen Fachkräften bejaht. Der Mittelwert der Frage, an wie vielen Tagen in der Woche der Morgenkreis stattfindet, liegt bei 4.89 ($SD=.42$) und untermauert, dass es sich hier um ein alltägliches pädagogisches Setting handelt. Durchschnittlich nahmen 2.39 ($SD=.99$) pädagogische Fachkräfte an einem Morgenkreis teil; 71,4 Prozent der Fachkräfte gaben an, dass die Verantwortung über die Durchführung des Morgenkreises im pädagogischen Team geteilt wird. In den anderen Fällen wurde die Gruppenleitung als verantwortliche Person benannt. Während der Beobachtung des Morgenkreises führten die Erheberinnen eine Liste, um festzuhalten, wie viele Kinder aktiv durch einen Redeanteil oder eine körperliche Aktivität wie Tanz am Morgenkreis beteiligt waren. Der Mittelwert von 12.43 ($SD=4.57$) macht deutlich, dass nahezu alle Kinder aktiv in den Morgenkreis eingebunden waren (73,6% der anwesenden Kinder). Die Einschätzung der Erheberinnen zeigt zudem, dass der Redeanteil von Fachkräften mit 61,4 Prozent bei den Erziehenden gegenüber dem der Kinder mit 38,6 Prozent höher ist. Das erzieheri-

sche Verhalten und die Interaktionen mit den Kindern liegt mit einem CIS-Gesamtwert von $M=3.74$ ($SD=0.29$) deutlich im positiven Bereich und spricht für eine lernförderliche Atmosphäre und positive Interaktionen während des Morgenkreises.

5.2 Ablauf und Inhalte des Morgenkreises

Zur Beschreibung des Ablaufs und der Inhalte des Morgenkreises wird zunächst berichtet, ob bestimmte Aktivitäten im Morgenkreis beobachtet wurden. In einem nächsten Schritt wird die Häufigkeit dieser Aktivitäten beschrieben, bevor der Ablauf des Morgenkreises rekonstruiert wird, indem die Abfolge der Aktivitäten herangezogen und hier speziell nach wiederkehrenden Mustern gesucht wird. Anschließend werden die drei Sprachaktivitäten „Informationsgespräch“, „Einzelgespräch“ und „Erzählrunde“ genauer dargestellt, da hier nicht nur das Vorkommen, sondern auch das Thema miterhoben wurde.

Abbildung 1: Vorkommen von Aktivitäten im Morgenkreis

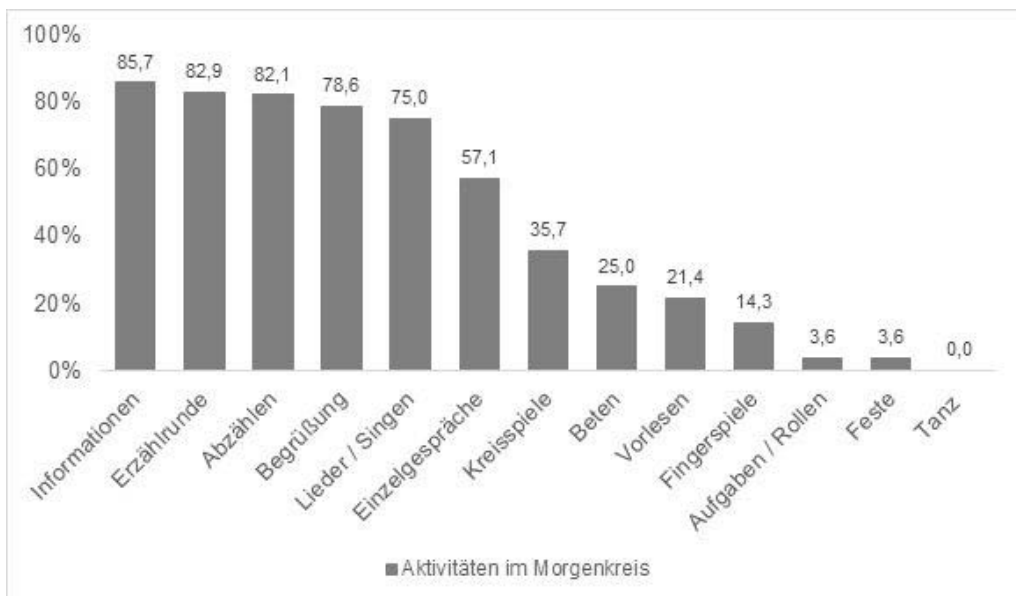


Abbildung 1 gibt das Vorkommen der Aktivitäten im Morgenkreis wieder (Mehrfachnennungen). In 85,7 Prozent der Fälle wurde der Morgenkreis von der Erzieherin genutzt, um die Kinder zu informieren. In 82,9 Prozent der Morgenkreise wurde eine Erzählrunde beobachtet, hier sind die Kinder angehalten worden nacheinander einen verbalen Beitrag zu leisten. Weiter zeigt sich, dass das Abzählen der anwesenden Kinder (82,1%), ebenso wie das Begrüßen aller Kinder (78,6%) und das Singen von Liedern (75,0%), zu häufig beobachteten Bestandteilen des Morgenkreises gehört. Einzelgespräche zwischen der pädagogischen Fachkraft und einem Kind kamen in knapp jedem zweiten Morgenkreis vor (57,1%). Kreisspiele wurden in 35,7 Prozent, gemeinsames Beten in 25,0 Prozent und Vorlesen in 21,4 Prozent der Morgenkreise beobachtet. Deutlich seltener wurde der Morgenkreis für Fingerspiele (14,3%), zur Besprechung und Verteilung von Aufgaben sowie

zum Feiern von Festen (je 3,6%) oder zum Tanzen (0%) genutzt. Die Mittelwerte sowie die Minimal- und Maximalwerte der Häufigkeiten der Aktivitäten zeigen, dass es durchschnittlich zu 2,64 Erzählrunden (Min=0; Max=9) und 2 informativen Gesprächen (Min=0; Max=10) pro Morgenkreis kommt. Ebenfalls wird tendenziell mehr als ein Lied (M=1.25; Min=0; Max=5) gesungen. Die anderen Aktivitäten kommen durchschnittlich bis zu einem Mal in einem Morgenkreis vor.

In der Analyse des Ablaufs zeigt sich, dass der Morgenkreis in der Regel durch eine Begrüßung initiiert wird, gefolgt vom Abzählen der anwesenden Kinder und/oder dem Singen eines Liedes. Darauf folgend lassen sich die verbalen Aktivitäten, wie die Erzählrunde, Einzelgespräche oder die Informationsweitergabe durch die Fachkräfte, verorten. Wenn im Morgenkreis vorgelesen wird, dann eher in der zweiten Hälfte. Während sich für den Beginn des Morgenkreises Muster identifizieren lassen, zeigen sich für die verbleibenden erhobenen Aktivitäten keine deutlichen Muster. In 78,6 Prozent der Morgenkreise gab es zudem ein klares Signal, dass dieser beendet ist und der Übergang zu einer neuen Aktivität beginnt.

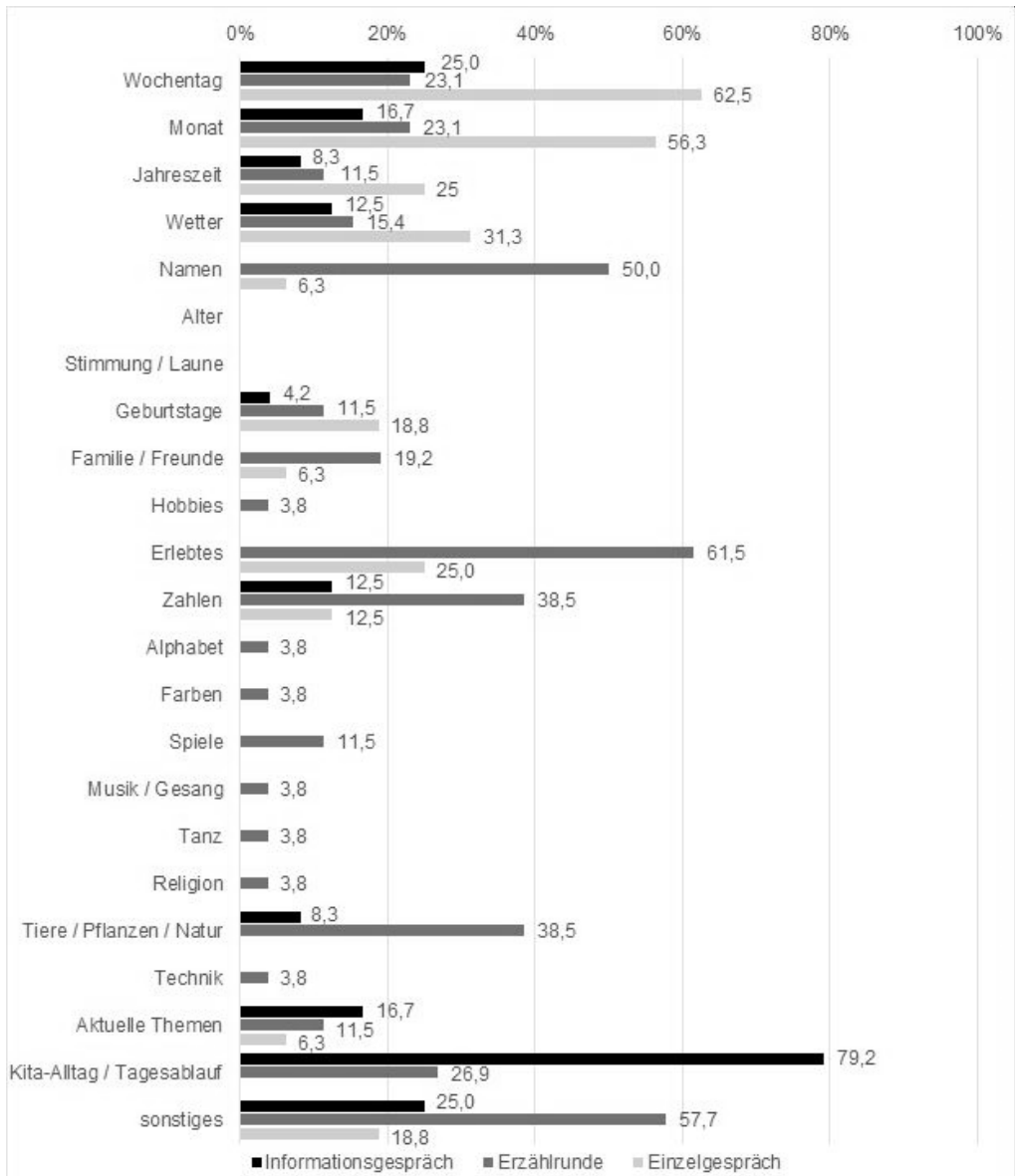
Die pädagogischen Fachkräfte wurden im Fragebogen gebeten, den Ablauf eines typischen Morgenkreises zu beschreiben. Die Beschreibungen decken sich in großen Teilen mit den beobachteten Aktivitäten. Ein „typischer Morgenkreis“ aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte beginnt mit einer Begrüßung, gefolgt vom Abzählen der Kinder und/oder einem Lied. Anschließend folgen Gespräche zwischen Fachkraft und Kind(ern) und eine weitere geplante pädagogische Aktivität wie ein Spiel oder Vorlesen. Nahezu alle Fachkräfte geben an, dass bevor der Morgenkreis endet, besprochen wird, welches Kind wo spielen möchte bzw. ob/welche Aktivitäten an diesem Tag angeboten werden.

Die Ergebnisse der Themen der drei Sprachaktivitäten „Informationsgespräch“, „Einzelgespräch“ und „Erzählrunde“ sind in Abbildung 2 ersichtlich. Abgetragen ist jeweils die Häufigkeit (in Prozent) der Themen, die in den Sprachaktivitäten vorgekommen sind. Es werden jeweils nur die gültigen Fälle berichtet, also jene in denen es zu der jeweiligen Sprachaktivität kam. Aufgrund der Tatsache, dass durchschnittlich mehr als ein Informationsgespräch und mehr als eine Erzählrunde stattfand und oftmals mehrere Themen behandelt wurden, sind die berichteten Prozentangaben als Mehrfachantworten zu verstehen. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde darauf verzichtet, Häufigkeiten von null Prozent darzustellen.

In 24 der 28 beobachteten Morgenkreise kam es zu mindestens einem Informationsgespräch durch die pädagogische Fachkraft, insgesamt fanden 56 Informationsgespräche statt. Mit 79,2 Prozent erweist sich „Kita-Alltag/Tagesablauf“ als gängigstes Thema, das von der Fachkraft angesprochen wird. Vereinzelt finden sich noch Informationen über den Wochentag (25,0%), den Monat (16,7%) oder aktuelle Themen (16,7%).

Insgesamt 74 Erzählrunden, in denen ein Thema von der Fachkraft eingebracht wurde und mehrere Kinder nacheinander auf dieses antworteten, wurden in 26 der 28 Morgenkreise beobachtet. In 61,5 Prozent der Morgenkreise, in denen Erzählrunden beobachtet wurden, wurden die Kinder eingeladen, Erlebtes zu berichten, in jedem zweiten Morgenkreis sagten die Kinder nacheinander ihren Namen auf. Weiter wurde in jeweils 38,5 Prozent über Zahlen und über Tiere, Pflanzen und Natur gesprochen. In etwa jedem vierten Morgenkreis (26,9%) sollten die Kinder sich nacheinander zum Kita-Alltag beziehungsweise dem Tagesablauf äußern. Ähnlich oft fanden Gesamtgruppengespräche über das Datum statt (Wochentag und Monat je 23,1%).

Abbildung 2: Themen der sprachbezogenen Aktivitäten: Informationsgespräch, Erzählrunde, Einzelgespräch (in Prozent)



Einzelgespräche fanden im Vergleich zu den beiden anderen Sprachanlässen deutlich seltener statt, mit 15 von 28 Nennungen wurde nur in etwas mehr als der Hälfte ein Gespräch zwischen pädagogischer Fachkraft und *einem* Kind beobachtet. Insgesamt fanden 27 Einzelgespräche in 15 Morgenkreisen statt. Auffällig ist hier, dass diese Gespräche sich vor allem um die Feststellung des Datums (Wochentag=62,5%, Monat=56,3%), der Jahreszeit (25,0%) und des Wetters (31,3%) drehten. Weitere Themen der Einzelgesprä-

che sind das Berichten von Erlebtem (25,0%) und Gespräche über den Geburtstag (18,8%).

5.3 Einstellungen frühpädagogischer Fachkräfte zum Morgenkreis

Die Häufigkeit, in der Morgenkreise durchgeführt werden, spricht für eine wiederkehrende Alltagssituation im pädagogischen Alltag von Kitas. Die pädagogischen Fachkräfte wurden zu ihren persönlichen Einstellungen zum Morgenkreis befragt. Wie in Tabelle 1 ersichtlich, wird der Morgenkreis durchwegs als wichtiger Teil des Kita-Alltags gesehen ($M=3.93$, $SD=0.26$). Ebenso findet sich eine hohe Zustimmung dahingehend, dass die Erzieher und Erzieherinnen den Morgenkreis gerne leiten ($M=3.82$, $SD=0.48$). Es zeigt sich ebenfalls Zustimmung, dass die Vorbereitung jeden Tag aufs Neue leichtfällt ($M=3.35$, $SD=0.80$) und dass oft die gleichen Aktivitäten und Methoden durchgeführt werden ($M=3.04$, $SD=0.90$). Die pädagogischen Fachkräfte wünschen sich dagegen nicht mehr Vorbereitungszeit ($M=1.14$, $SD=1.08$) und verneinen, dass die Zeit, die für den Morgenkreis aufgewandt wird, für andere Aktivitäten sinnvoller eingesetzt werden könnte ($M=0.07$, $SD=0.26$). Weiter geben die Fachkräfte an, dass sie keine weitere Unterstützung von Kollegen oder der Einrichtung bezogen auf den Morgenkreis benötigen ($M=0.32$, $SD=0.82$).

Tabelle 1: Deskriptive Kennwerte der Einstellungen und Ziele des Morgenkreises aus Fachkraftsicht

	N	M (SD)	Min	Max
Einstellungen zum Morgenkreis				
(0=stimme gar nicht zu; 4=stimme voll zu)				
Ich leite gern den Morgenkreis.	28	3.82 (.48)	2	4
Der Morgenkreis ist ein wichtiger Teil des Kita-Alltags.	28	3.93 (.26)	3	4
Den Morgenkreis jeden Tag aufs Neue vorzubereiten, fällt mir leicht.	26	3.35 (.80)	1	4
Bei der Gestaltung des Morgenkreises verwende ich oft die gleichen Aktivitäten/Methoden.	27	3.04 (.90)	1	4
Mir fehlt ausreichend Vorbereitungszeit, um den Morgenkreis ausreichend vorzubereiten.	28	1.14 (1.08)	0	3
Die Zeit, die im Morgenkreis aufgewendet wird, könnte man für andere Aktivitäten sinnvoller nutzen.	28	.07 (.26)	0	1
Ich würde mir bei der Vorbereitung/Durchführung des Morgenkreises mehr Unterstützung von KollegInnen/der Leitung wünschen.	28	.32 (.82)	0	4
Ziele des Morgenkreises				
(0=stimme gar nicht zu; 4=stimme voll zu)				
... die Kinder zum Sprechen anzuregen	28	3.96 (.19)	3	4
... den Tagesablauf mit den Kindern zu besprechen	28	3.29 (.81)	2	4
... dafür zu sorgen, regelmäßig mit den Kindern ins Gespräch zu kommen	27	3.67 (.62)	2	4
... Kinder durch gezielte Fragen zum Nachdenken und Sprechen anzuregen	28	3.64 (.62)	2	4
... abwechselnde Aktivitäten anzubieten	26	3.12 (.91)	1	4
... das Gruppengefühl zu stärken	28	3.86 (.45)	2	4
... die Kinder in der Gesamtgruppe zu erleben	28	3.82 (.39)	3	4

Die Beantwortung der Fragen nach den pädagogischen Zielen verdeutlichen die Vielfalt der Absichten, mit denen der Morgenkreis durchgeführt wird. Die deutlichste Zustim-

mung findet sich bezogen darauf, die Kinder zum Sprechen anzuregen ($M=3.96$, $SD=0.19$), gefolgt von zwei Variablen, die sich auf die Gesamtgruppe beziehen: das Gruppengefühl stärken ($M=3.86$, $SD=0.45$) und die Kinder in der Gesamtgruppe erleben ($M=3.82$, $SD=0.39$). Weiter findet sich eine hohe Zustimmung dazu, mit den Kindern ins Gespräch zu kommen ($M=3.67$, $SD=0.62$) und sie durch gezielte Fragen zum Nachdenken und Sprechen anzuregen ($M=3.64$, $SD=0.62$). Der Morgenkreis wird zusätzlich mit dem Ziel durchgeführt, den Tagesablauf mit den Kindern zu besprechen ($M=3.29$, $SD=0.81$). Die geringste, aber immer noch im positiven Bereich befindliche, Zustimmung erfährt die Aussage zur Wichtigkeit, abwechselnde Aktivitäten anzubieten ($M=3.12$, $SD=0.91$).

6 Diskussion

Ausgehend von der Feststellung, dass es kaum empirisches Wissen über Struktur, Inhalt sowie Einstellungen und Ziele des Morgenkreises im deutschsprachigen Raum gibt, untersuchte der vorliegende Beitrag in einem explorativen Design 28 Morgenkreise. Die erhobene Dauer deckt sich dabei weitgehend mit den Befunden von *Zaghlawan und Ostrosky* (2010) und *Reich* (1994). Möglicherweise bestimmt sich die Länge des Morgenkreises, neben den relativ starren Abläufen, auch durch die kindliche Aufmerksamkeitsspanne, welche je nach Alter des Kindes begrenzt ist. Da der Morgenkreis als Gesamtgruppenangebot durchgeführt wird, kann davon ausgegangen werden, dass sich die pädagogischen Fachkräfte am mittleren Alter der Kinder in der Gruppe orientieren, sodass sowohl die jüngeren Kinder nicht überfordert, die älteren Kinder aber ebenso wenig unterfordert werden. Dieser Balanceakt erinnert an den Umgang mit alters- und entwicklungsbedingten Differenzen der kindlichen Kompetenzentwicklung als Herausforderungen von altersgemischten pädagogischen Angeboten (z.B. *Nied* u.a. 2011). In weiteren Untersuchungen könnte der Blick auf die verschiedenen Altersgruppen gelegt werden, um zu überprüfen, ob bestimmte Altersgruppen mehr oder weniger in den Morgenkreis eingebunden werden und von diesem Gesamtgruppenangebot profitieren (können). Der von den Fachkräften beschriebene „typische Ablauf“ eines Morgenkreises deckt sich mit den in den Analysen gefundenen Mustern. Einzig das abschließende Gespräch zur Beendigung des Morgenkreises, in dem die Kinder angeben, welche Aktivität sie als nächstes machen möchten, beziehungsweise welches Angebot in der Kita stattfindet, fanden wir in den Beobachtungen des Morgenkreises vergleichsweise selten. Die identifizierten Muster des Ablaufs decken sich ebenfalls mit den von *Kriete* (2003) berichteten Abläufen des Morgenkreises in Schulen. Die Aktivitäten des Morgenkreises bestätigen das von *Mosley* (2005) postulierte Sprachförderpotential, machen jedoch auch deutlich, dass dieses (noch) nicht ausgeschöpft wird. An dieser Stelle muss jedoch auch kritisch darauf aufmerksam gemacht werden, dass nur in knapp der Hälfte der Morgenkreise (57,1%) Einzelgespräche zwischen der pädagogischen Fachkraft und einem Kind beobachtet wurden und sich diese insbesondere auf das Feststellen des Datums, der Jahreszeit und des Wetters bezogen. Diese Gespräche erinnern somit weniger an ein anregendes Gespräch mit vielen Gesprächswechseln, sondern an das Abfragen von (Alltags-)Wissen (hier: Datum, Wetter, Jahreszeit). Weiter liegt der Redeanteil der Kinder im Vergleich zu den Fachkräften nur bei 38,6 Prozent. Zieht man die Antworten der Fachkräfte zu den von ihnen verfolgten

Zielen des Morgenkreises hinzu, verstärkt sich die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die größte Zustimmung erfuhr die Aussage, der Morgenkreis habe das Ziel, die Kinder zum Sprechen anzuregen. Tatsächlich finden sich aber nur vergleichsweise wenige Sprachbeiträge der Kinder. Neben weiteren Sprachanlässen wie Erzählrunden, in denen die Kinder von Erlebtem berichteten, kann das Abzählen der anwesenden Kinder (87%), ebenso wie das Einstellen des Kalenders, der mathematischen Bildung zugeordnet werden (Schuler u.a. 2015). Dass in 25 Prozent der Einrichtungen im Morgenkreis gebetet wurde, ist sicherlich der Trägerschaft der untersuchten Einrichtungen geschuldet: Fünf der dreizehn Einrichtungen befanden sich zur Zeit der Erhebung in katholischer Trägerschaft.

Die hohen positiven Einstellungen zum Morgenkreis verdeutlichen die von den pädagogischen Fachkräften empfundene Wichtigkeit dieses alltäglich stattfindenden pädagogischen Settings. Insbesondere die Tatsachen, dass keine der Fachkräfte zustimmte, dass die Zeit sinnvoller für andere Tätigkeiten genutzt werden könne und dass ausschließlich positive Zustimmung dazu geäußert wurde, dass der Morgenkreis ein wichtiger Teil des Kita-Alltags ist, verdeutlichen dies. Umso überraschender erscheint es, dass dieses wiederkehrende Gesamtgruppenangebot mit seinen vielfältigen Zielsetzungen (von eher sozial-emotionaler Ausrichtung „das Gruppengefühl stärken“ über organisatorische Aspekte des Kita-Alltags bis hin zur Sprachanregung) im deutschsprachigen Raum bislang kaum Gegenstand empirischer Untersuchungen war. Für zukünftige Arbeiten erscheint indes auch die Sicht der Kinder interessant. Wiltz und Klein (2001) verweisen in ihrer Studie mit 122 Kindergartenkindern darauf, dass der Morgenkreis aus kindlicher Perspektive aufgrund seiner Länge eher negativ bewertet wird.

Auf folgende Limitationen muss abschließend hingewiesen werden. Die Stichprobengröße ist mit 28 beobachteten Morgenkreisen als eher klein und regional eingeschränkt zu bewerten, die Ergebnisse können also weder als repräsentativ eingeordnet werden, noch erlauben sie eine Verallgemeinerung. Aufgrund der vergleichsweise geringen Stichprobengrößen konnten zudem keine Zusammenhangsanalysen zwischen Tätigkeiten im Morgenkreis und Einstellungen hierzu durchgeführt werden. Insbesondere mit Blick auf die oben beschriebenen Kompetenzmodelle, in denen von einem Zusammenhang zwischen Einstellungen und pädagogischen Prozessen ausgegangen wird, erscheint die Analyse dieser Zusammenhänge als zentraler Ansatzpunkt für zukünftige Forschungsvorhaben mit umfangreicheren Stichproben. Das von uns gewählte explorative Vorgehen (Live-Beobachtung der Morgenkreise durch geschulte Erheberinnen und Einschätzungen der Fachkräfte) erlaubt zunächst Aussagen über Aktivitäten, deren Häufigkeiten und Themen der Sprachaktivitäten, über die Qualität dieser kann jedoch keine Aussage getroffen werden. Aufwendigere Verfahren, wie das Videografieren, bieten weitere interessante Möglichkeiten, um beispielsweise im Sinne des Sustained Shared Thinkings (Siraj-Blatchford u.a. 2003) die Dialoge zwischen Fachkraft und Kind(ern) während des Morgenkreises detailliert zu analysieren. Mit Blick auf die Grenzen des gewählten Erhebungsdesigns ist anzumerken, dass ein induktives Vorgehen, bei dem die Kategorien ausschließlich am beobachteten Material gebildet werden, möglicherweise zu anderen Ergebnissen führt, als das von uns vorab deduktiv und theoriegeleitete Kategoriensystem. Möglicherweise liegen auch gewisse Verzerrungen bei den Einstellungen und Zielen des Morgenkreises aus Fachkraftsicht, bedingt durch soziale Erwünschtheit, vor. Weiter muss darauf hingewiesen werden, dass die pädagogischen Fachkräfte freiwillig an der Untersuchung teilnahmen und im Vorfeld wussten, dass der Untersuchungsgegenstand der Morgenkreis ist. Es ist also denkbar, dass Teile dessen möglicherweise bewusst von den Fachkräften inszeniert wurden.

Was bedeuten die Ergebnisse für die Praxis? Der Morgenkreis ist eines der wenigen pädagogischen Settings, in dem die Gesamtgruppe der Kinder beteiligt ist. Dieser eignet sich somit sowohl zur Thematisierung eher organisatorischer Bestandteile des Kita-Alltags, als auch für das gezielte Behandeln spezifischer Inhalte. Insbesondere sozial-emotionale Aspekte, wie Gruppenregeln besprechen und im Sinne der Partizipation auch gemeinsam aushandeln sowie Aktivitäten, die das Gemeinschaftsgefühl stärken, können Inhalt des Morgenkreises sein. Der Morgenkreis bietet insbesondere in Bezug auf Aspekte der Compliance, verstanden als Beteiligungs-, Kooperations- bzw. Bildungsbereitschaft (Glüer 2013), ein Übungsfeld für Autonomie- und Kompetenzerleben, in dem Kinder aktiv und durch das Auflösen der Hierarchie zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern an Entscheidungen, die die Gruppe betreffen, beteiligt werden (Stichwort: Kinderparlament, z.B. Kirstein 2008). Das Verhältnis des Redeanteils, der mit 61,4 Prozent bei den Erzieherinnen lag, und die Tatsache, dass lediglich 74 Prozent der Kinder aktiv in den Morgenkreis eingebunden waren, verdeutlichen aber, dass das partizipative Potential des Morgenkreises nur in geringem Umfang genutzt wird. Hier deuten sich demnach Ansatzpunkte zur weiteren Reflexion über Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern an.

Wie bei den meisten pädagogischen Settings, insbesondere jenen, die von der Fachkraft initiiert oder geleitet werden, bedarf es einer kritischen Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns. Entsprechend sind neben der Vorbereitung und Umsetzung des Morgenkreises auch die abschließende Reflexion als Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte zu benennen (Bruce u.a. 2006). Bezugnehmend auf das im Theorieteil beschriebene Kompetenzmodell ist an dieser Stelle erneut zu betonen, dass die Umsetzung pädagogischer Angebote (auch) von den professionellen Kompetenzen der Fachkräfte, insbesondere deren Einstellungen und Zielen bzw. der Motivation der pädagogischen Fachkräfte, beeinflusst wird. Inhalte und auch Anregungsgehalt des Morgenkreises hängen somit zu großen Teilen von der pädagogischen Fachkraft ab. Das Setting Morgenkreis bietet daher weiteres Potential für zukünftige (Praxis-)Forschung.

Literatur

- Arnett, J. (1989): Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 4, S. 541-552. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90026-9](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90026-9)
- Bierman, K. L./Domitrovich, C. E./Nix, R. L./Gest, S. D./Welsh, J. A. (2008): Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development*, 79, 6, S. 1802-1817. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>
- Bruce, S./Fasy, C./Gulick, J./Jones, J./Pike, E. (2006): Making morning circles meaningful. *Teaching Exceptional Children plus*, 2, 4, o.S.
- Chen, J. J./de Groot, K. S. (2014): The quality of teachers' interactive conversations with preschool children from low-income families during small-group and large-group activities. *Early Years*, 34, 3, S. 271-288. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.912203>
- Collins, B. (2013): Empowerment of children through circle time: myth or reality? *Irish Educational Studies*, 32, 4, S. 421-436. <https://doi.org/10.1080/03323315.2013.854459>
- Collins, E. N./McGaha, C. G. (2002): Create Rewarding Circle Times by Working with Toddlers, Not against Them. *Childhood Education*, 78, 4, S. 194-199. <https://doi.org/10.1080/00094056.2002.10522180>
- Emilson, A./Johansson, E. (2013): Participation and gender in circle-time situations in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 21, 1, S. 56-69. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.771323>

- Flämig, K. (2017): Freiwillig und verbindlich: Ethnografische Studien zu „Angeboten“ in der Kita. – Weinheim/Basel.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Dörner, T./Rönnau, M. (2007): Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PRiK: Trainingsmanual für ErzieherInnen; mit zahlreichen Kopiervorlagen. – München/Basel.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – München.
- Girolametto, L./Weitzman, E./Greenberg, J. (2000): Teacher Interaction Rating Scale. – Toronto.
- Glür, M. (2013): Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19316-8>
- Greine, R. (2013): „Heute übernimmt Neva die Leitung“: Der Morgenkreis in Kinderhand. *klein&groß*, 1, S. 36-38.
- Heinzel, F. (2001): Kinder im Kreis. Kreisgespräche in der Grundschule als Sozialisationssituation und Kindheitsraum. – Halle.
- Kantor, R. M./Elgas, P./Fernie, D. E. (1989): First the look and Then the Sound: Creating Conversations at Circle Time. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 4, S. 433-448. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(89\)90002-1](https://doi.org/10.1016/0885-2006(89)90002-1)
- Kelly, B. (1999): 'Circle Time'. A systems approach to emotional and behavioural difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 15, 1, S. 40-44. <https://doi.org/10.1080/0266736990150107>
- Kirstein, N. (2008): Partizipation im Kindergarten – Kinderparlament und Kinderrat. In: Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Haderlein, R. (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik I.* – Freiburg i.B., S. 65-89.
- Kluczniok, K./Anders, Y./Ebert, S. (2011): Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*, 0, 1, S. 13-21. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000002>
- Koch, K. (2011): „Sprichst du schon Deutsch oder müssen wir dich noch fördern?“ – Sprachförderung als Herausforderung für den Elementarbereich. *Soziale Passagen*, 3, 2, S. 235-251. <https://doi.org/10.1007/s12592-011-0081-z>
- Kriete, R. (2003): Start the Day with Community. Done well, morning meetings can foster a caring classroom culture. *Journal for Educational Leadership*, 61, 1, S. 68-70.
- Kuhn, M. (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. – Wiesbaden.
- Ling, S. M./Barnett, D. W. (2013): Increasing Preschool Student Engagement During Group Learning Activities Using a Group Contingency. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33, 3, S. 186-196. <https://doi.org/10.1177/0271121413484595>
- Majorano, M./Cigala, A./Corsano, P. (2009): Adults' and Children's Language in Different Situational Contexts in Italian Nursery and Infant Schools. *Child Care in Practice*, 15, 4, S. 279-297. <https://doi.org/10.1080/13575270903149349>
- Majsterek, D. J./Shorr, D. N./Erion, V. L. (2000): Promoting Early Literacy through Rhyme Detection Activities during Head Start Circle-Time. *Child Study Journal*, 30, 3, S. 143-151.
- Mosley, J. (2005): Circle Time for Young Children. – Abingdon/Oxon. <https://doi.org/10.4324/9780203481943>
- Nied, F./Niesel, R./Haug-Schnabel, G./Wertfein, M./Bensel, J. (2011): Kinder in den ersten drei Lebensjahren in altersgemischten Gruppen: Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF-Experten. – München.
- Sarnowsky-Bresnik, P. (2018): Im Morgenkreis Entscheidungen treffen – Rituale unter der Lupe. *klein&groß*, 10, S. 24-27.
- OECD (2013): How do early childhood education and care (ecec) policies, systems and quality vary across OECD countries? – Paris.
- Reich, L. R. (1994): Circle time in preschool: An analysis of educational praxis. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2, 1, S. 51-59.

- Schmitt, S. A./McClelland, M. M./Tominey, S. L./Acock, A. C.* (2015): Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 1, S. 20-31. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.001>
- Schuler, S./Pelzer, M./Witkowski, A./Wittmann, G.* (2015): Zwischen Interessen des Kindes und Schulvorbereitung. *Frühe Bildung*, 4, 4, S. 196-202. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000205>
- Schumacher, A.* (2018): Der Morgenkreis im Kindergarten. *Herder Kindergarten & Pädagogik*. Online verfügbar unter: <https://www.herder.de/kindergarten-paedagogik/kindergartenalltag/morgenkreis/>, Stand: 15.01.2020.
- Siraj-Blatchford, I./Sylva, K./Taggart, B./Sammons, P./Melhuish, E. C./Elliot, K.* (2003): *Researching effective pedagogy in the early years*. – London.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Grenner, K.* (2005): *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. – Weinheim.
- Tominey, S. L./McClelland, M. M.* (2011): Red Light, Purple Light: Findings From a Randomized Trial Using Circle Time Games to Improve Behavioral Self-Regulation in Preschool. *Early Education & Development*, 22, 3, S. 489-519. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574258>
- Weyerstall, S.* (2013): Diesmal: Start ins neue Krippenjahr mit dem Morgenkreis. *Kennen Sie das? klein&groß*, 9, S. 24-26.
- Wiltz, N. W./Klein, E. L.* (2001): "What do you do in child care?" children's perceptions of high and low quality classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 2, S. 209-236. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00099-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00099-0)
- Zaghlawan, H. Y./Ostrosky, M. M.* (2011): Circle Time: An Exploratory Study of Activities and Challenging Behavior in Head Start Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 38, 6, S. 439-448. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0431-z>