



Deutsches
Jugendinstitut

Gabriel Schoyerer, Carola Frank,
Margarete Jooß-Weinbach,
Steffen Loick Molina

Was passiert in Kinder- tageseinrichtungen und Kindertagespflege?

Phänomene professionellen Handelns in
der Kindertagesbetreuung – Ergebnisse aus
dem ethnografischen Forschungsprojekt
„Profile der Kindertagesbetreuung (ProKi)“

Impressum

© 2018 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Abteilung Kinder und Kinderbetreuung
Nockherstraße 2
81541 München

Telefon +49 89 62306-0

Fax +49 89 62306-162

E-Mail loick@dji.de

www.dji.de

ISBN 978-3-86379-276-3

Grafik Brandungen GmbH, Leipzig

Druck Himmer GmbH Druckerei & Verlag, Augsburg

Datum der Veröffentlichung März 2018

Forschung zu Kindern, Jugendlichen und Familien an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Aktuell arbeiten und forschen 360 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (davon 225 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) an den beiden Standorten München und Halle (Saale).

Vorwort

Die vorliegende Publikation gibt ausgewählte Einblicke in die Ergebnisse des ethnografischen Forschungsprojekts „Profile der Kindertagesbetreuung (ProKi) – Alltag und Interaktion in Kita und Kindertagespflege“, das von Januar 2015 bis Dezember 2017 am Deutschen Jugendinstitut e.V. in München durchgeführt wurde. Ausgangspunkt des Forschungsprojekts war die Beobachtung, dass Angebote der Kindertagesbetreuung aus einem reichen Fundus an konzeptionellen Vorschlägen und programmatischen Entwürfen schöpfen können, hingegen relativ wenig darüber bekannt ist, wie dort Alltag praktisch gestaltet wird. Interessant ist eine solche Perspektive insofern, als die unterschiedlich strukturierten Betreuungssettings Kindertageseinrichtung, Kindertagespflege und Großtagespflege in formalrechtlicher Hinsicht gleichen Anforderungen in punkto Bildung, Betreuung und Erziehung unterliegen – bei gleichzeitiger erheblicher konzeptioneller Vielfalt innerhalb der Settings. Es geht in der ProKi-Studie aus einer vergleichenden Perspektive um die Frage, wie der Alltag in den verschiedenen Settings der Kindertagesbetreuung gestaltet wird und welche Leistungen die pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen hierbei erbringen. Auf der Grundlage von länger andauernden, teilnehmenden Beobachtungen konnte schrittweise die jeweilige Praxislogik in den untersuchten Fällen analytisch nachgezeichnet und damit ein Verständnis für spezifische, unterschiedliche wie vergleichbare Phänomene der Betreuungspraxis entwickelt werden.

Die vorliegende Publikation stellt aus der Fülle der Ergebnisse einige ausgewählte, aus Sicht der Autorinnen und Autoren bedeutsame Blickeinsen vor. Diese Einblicke werden auf drei unterschiedlichen Ebenen entfaltet. Den Kern der hier vorgestellten Ergebnisse bilden Fallporträts (1), in denen konkrete Handlungsbedingungen in Kindertageseinrichtungen oder Kindertagespflegestellen und damit verbundene Bewältigungsstrategien erkennbar werden. Vor diesem Hintergrund werden die dort eingesetzten praktischen Bewältigungsstrategien einem Vergleich unterzogen – sowohl auf der Ebene der (Handlungs-)phänomene (2) als auch hinsichtlich der Strukturbedingungen (3). In der Summe leistet die Studie damit einen empirischen Beitrag zu den verschiedenen Profilen von Angeboten der Kindertagesbetreuung hinsichtlich der dort erbrachten professionellen Leistungen und ihrer praktischen Bedingungen.

Bei der Vorstellung der Ergebnisse in dieser Publikation haben wir uns dafür entschieden, die Beobachtungen möglichst in ihrer Variationsbreite zu schildern. Dies geht notwendig zu Lasten der Möglichkeit, die Settings in inhaltlich-thematischer Hinsicht in der Tiefe auszuleuchten. Wir haben an dieser Stelle außerdem weitgehend darauf verzichtet, das Forschungsprojekt aus methodologischer und gegenstandstheoretischer Perspektive zu reflektieren.

Dies erfolgt – ebenso wie die Vorstellung vertiefender inhaltlicher Analysen – an anderen Orten¹.

Die vorliegende Publikation richtet sich dezidiert an einen breiten Kreis von Personen aus Wissenschaft, Politik und Praxis, die im Feld der Kindertagesbetreuung analytisch, strategisch oder praktisch tätig sind. Damit verbunden ist die Hoffnung, dass die Ergebnisse dazu beitragen, den Fokus in den Diskussionen über Potenziale von Angeboten der Kindertagesbetreuung stärker darauf zu richten, was in der Praxis passiert, welchen Bedingungen und Logiken sie unterliegt und wie sie weiterentwickelt und gesteuert werden kann.

An der Durchführung des Forschungsprojekts „Profile der Kindertagesbetreuung (ProKi)“ waren eine Reihe von Institutionen und Akteure beteiligt. Zunächst bedanken wir uns sehr herzlich beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) für die finanzielle Förderung. Unser großer Dank gilt daneben den Kindertagespflegepersonen und pädagogischen Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen, die als Orte der „aufgesuchten Praxis“ mit uns über viele Monate hinweg zusammengearbeitet haben und mit großer Offenheit und fachlichem Interesse ihren Beitrag für das Gelingen des Forschungsprojekts geleistet haben. Ebenso gilt unser Dank denjenigen Organisationen und Personen, die uns bereitwillig beim Feldzugang unterstützt und den Weg in die Praxis geebnet haben.

Darüber hinaus danken wir den Kolleginnen und Kollegen, die uns im Rahmen von projektbegleitenden Workshops sehr konstruktiv begleitet haben. Hervorheben möchten wir hier insbesondere Prof. Dr. Christina Huf (Universität Münster) und Prof. Dr. Peter Cloos (Universität Hildesheim). Ausdrücklich danken möchten wir auch unseren wissenschaftlichen Hilfskräften Clarissa Bach, Martina Baur und Juliane Engel, die das Forschungsprojekt äußerst engagiert unterstützt haben.

München, im März 2018

Gabriel Schoyerer, Carola Frank, Margarete Jooß-Weinbach und Steffen Loick Molina

¹ Siehe Schoyerer u.a. (2018, 2016).

Inhalt

1. Einleitung	8
2. Formen der Kindertagesbetreuung im Fachdiskurs	12
2.1 Kindertagespflege	12
2.2 Großtagespflege	14
2.3 Kindertageseinrichtungen	15
3. Fragestellung und Ansatz der Studie	18
4. Forschungsdesign und Forschungspraxis	20
4.1 Ethnografie als Forschungsansatz	20
4.2 Forschungspraxis: Feldzugang und methodisches Vorgehen	21
5. Theoretische Zugänge und Forschungsgegenstand	23
5.1 Professionstheoretische Perspektive: Welche professionellen Leistungen bringen Fachkräfte im Betreuungsalltag hervor?	23
5.2 Praxis- und performativitätstheoretischer Analysefokus	26
5.3 Forschungsgegenstand: Professionelles Handeln als organisationale Praktiken	29
6. Zentrale Ergebnisse: Ethnografische Fallporträts	31
6.1 Kinderkrippe Sonnenschein – Umgang mit der Tagesstruktur und geteilte Verantwortung im Team	32
6.2 Kindertagespflegeperson Angelika Euringer – Grenzziehung zwischen öffentlichem und privatem Raum	44
6.3 Großtagespflege Zwergenbande – Arbeitsteilige Kooperation und Arbeit mit dem gruppenälteren Kind	53
6.4 Kinderkrippe Purzelbaum – Offene Arbeit als Aushandlungspraxis zur Passung von individuellem Kind und Angebot	65
6.5 Kindertagespflegeperson Marianne Mayer – Multiräumliche Präsenz und Fokussierung auf gemeinsame Bezugspunkte	78
6.6 Großtagespflege Wichtelstube – Selbstständigkeit und Wissensvermittlung als rituelle Inszenierung und Aufführung	90
6.7 Kinderkrippe Blumenwiese – Klare Organisationsstrukturen zur Bearbeitung des teiloffenen Krippenalltags	101
6.8 Kindertagespflegeperson Barbara Kurz – Reaktive Spielassistenz in der Freispielzeit	113
6.9 Kindertageseinrichtung Kinderland – Herstellung von Zuständigkeit in einem altersgemischten offenen Konzept	125

7. Vergleichende Zusammenfassung: Phänomene professionellen Handelns in der Kindertagesbetreuung	137
7.1 Generelle und situative Zuständigkeitsstrukturen	137
7.2 Abgrenzung und Integration von Öffentlichem und Privatem	142
7.3 Kindliche Gestaltungsanteile und Wissensvermittlung	146
8. Profile der Kindertagesbetreuung: Was zeichnet welches Betreuungssetting aus?	153
8.1 Kindertagespflege	154
8.2 Großtagespflege	158
8.3 Kindertageseinrichtungen	160
9. Erträge der Studie und Ausblick	164
10. Literatur	168
11. Kurzbiografien der Autorinnen und Autoren	175

1.

Einleitung

„Was passiert in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege?“ lautet der Titel dieser Publikation, die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Profile der Kindertagesbetreuung – Zur Konstitution von Alltag und Interaktion“ vorstellt. So trivial diese Frage auf den ersten Blick erscheinen mag, so herausfordernd ist eine empirisch fundierte Beantwortung. Schließlich impliziert die Frage bereits, dass es nicht um eine Bewertung der beiden Betreuungsformen geht, die entlang vorab festgelegter Kriterien über „besser“ und „schlechter“ entscheidet. Vielmehr geht es bei der vorliegenden Studie um einen systematischen Vergleich dessen, was sich in Kindertagespflege und in Kindertageseinrichtungen als „Alltag und Interaktion“ praktisch vollzieht. Interessant wird ein solcher Vergleich dabei insbesondere, wenn man diesen nicht nur als einen Vergleich zwischen den Betreuungsformen anlegt, sondern auch über die Betreuungsformen hinweg als Vergleich von konkret beobachteter Praxis. In den Fokus des Vergleichs rückt damit die konkrete Praxis von strukturell und konzeptionell verschiedenen Formen und Settings der Kindertagesbetreuung, die sowohl formal als auch inhaltlich durchaus Ähnlichkeiten, jedoch auch Unterscheidbares und Spezifika aufweisen.

Von besonderer Relevanz ist die Fragestellung, was in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege „passiert“, deshalb, weil der Gesetzgeber für diese beiden formalrechtlich gleichrangig legitimierten Betreuungsformen in einer gemeinsamen Bundesrechtsvorschrift (§ 22 SGB VIII) für Kinder in den ersten drei Lebensjahren den gleichen Förderauftrag zur Bildung, Erziehung und Betreuung vorsieht. Mit der Schaffung dieser Gleichstellung wurden die Voraussetzungen für ein integriertes System der Kindertagesbetreuung mit formalrechtlich gleichrangigen, aber praktisch unterschiedlich konturierten Angeboten geschaffen. Ausgangspunkt und Intention des 2005 in Kraft getretenen Tagesbetreuungsausbugesetzes (TAG) war es insofern, den gleichen rechtlichen Bezugsplatz zur „Förderung von Kindern“ sowohl für Kindertageseinrichtungen als auch für die Kindertagespflege herzustellen, um einer Versäulung mit mehreren nebeneinander existierenden Formen der Kindertagesbetreuung entgegenzuwirken. Stattdessen sollten Bedingungen für ein Betreuungssystem „aus einer Hand“ mit verschiedenen, aufeinander bezogenen Angeboten der Kindertagesbetreuung geschaffen werden.

Im Zuge dieser formalrechtlich normierten Gleichrangigkeit sollen sowohl Kindertagespflege als auch Kindertageseinrichtungen laut § 22 Abs. 2 SGB VIII

1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,
2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,
3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.

Darüber hinaus konkretisiert § 22 Abs. 3 SGB VIII den für beide Betreuungsformen geltenden Förderauftrag. Er „umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen.“ Für die Kindertagespflege – zu der auch die sogenannte Großtagespflege mit zwei oder mehr betreuenden Kindertagespflegepersonen gehört – bedeutet dies die rechtliche Einstufung als gleichrangiges, öffentlich verantwortetes Kinderförderungsangebot. Daneben werden Kindertageseinrichtungen als Orte verstanden, an denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztägig aufhalten und in Gruppen gefördert werden (§ 22 Abs. 1 Satz 1 SGB VIII). Kindertagespflege wird demgegenüber als Leistung von einer geeigneten Kindertagespflegeperson in ihrem Haushalt, im Haushalt der Eltern oder in angemieteten Räumen definiert. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege selbst in eine Vielzahl unterschiedlicher Settings und Organisationsformen mit verschiedenen konzeptionellen Schwerpunktsetzungen ausdifferenzieren.

In der hier eingenommenen Vergleichsperspektive führt dies zu der praktischen Herausforderung, dass verschiedene Settings der Kindertagesbetreuung (Kindertagespflege, Großtagespflege, Kindertageseinrichtungen) die gleichen Aufgaben der Förderung erfüllen sollen, obgleich sie unterschiedlichen praktischen Voraussetzungen und Bedingungen unterliegen. So realisiert beispielsweise eine Kindertagespflegeperson, die in ihrem privaten Haushalt vier Kinder gleichzeitig betreut, formalrechtlich in gleicher Weise den Auftrag zur Bildung, Erziehung und Betreuung wie die pädagogischen Fachkräfte in einer mehrgruppigen Kindertageseinrichtung mit 70 Kindern, die altersübergreifend und gruppengeöffnet arbeiten. Die strukturellen, personellen und organisationalen Bedingungen, unter denen der Förderauftrag umgesetzt werden soll, bestimmen jedoch – so lässt sich vermuten – das konkrete Handeln ganz wesentlich mit.

Zudem hat sich vor dem Hintergrund des weit gefassten und rechtlich unbestimmten Begriffs „öffentlicher Förderung“ auf fachpolitischer Ebene eine inzwischen breit ausdifferenzierte Diskussion darüber entwickelt, wie Angebote der Kindertagesbetreuung gestaltet sein sollen, um das umzusetzen, was sie leisten sollen. Dabei variieren die genannten Leistungserwartungen an Kindertagesbetreuung, die als Idealvorstellungen einer „optimalen“ Umsetzung entfaltet werden, hinsichtlich der konzeptionellen Schwerpunkte, der pädagogischen Leitlinien oder der Gestaltung von Alltag und Interaktionen. Bestimmte Erwartungen und (Wunsch-)Vorstellungen lassen sich auch hinsichtlich der Binnenunterscheidung von Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen wahrnehmen, wenn zum Beispiel Kindertagespflege als „familienähnlich“ herausgestellt und damit gegenüber Kindertageseinrichtungen

als „individueller“ und als „alltagsnäher“ konturiert wird bzw. vice versa das „Team“ in Kindertageseinrichtungen als Ressource gegenüber der „isoliert“ arbeitenden Kindertagespflegeperson angeführt wird.

Solche Vorstellungen davon, wie Angebote der Kindertagesbetreuung aussehen sollen, prägen Konzepte und formulierte Leistungserwartungen, binden diese aber nicht zurück an die Bedingungen ihrer Praxis. Damit schaffen sie mitunter wirkmächtige, rhetorische Konstruktionen, wobei der Erkenntnisgewinn auf der Ebene von unhinterfragten Annahmen stehenbleibt. Stattdessen wären solche Annahmen mit der konkreten Beobachtung von Praxis in ein Verhältnis zu setzen, indem man etwa danach fragt, wie sich in der Praxis der Kindertagespflege „Familienähnlichkeit“ konkret herstellt. Interessiert man sich insofern für die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von Praxis, muss man auf die Bedingungen von Praxis selbst blicken, unter denen das erbracht wird, was erbracht werden soll: So lassen sich Voraussetzungen und Vollzug von Handlungen bzw. Praxis auf empirischer Grundlage beschreiben, ohne nur über das Wünschenswerte zu spekulieren. Aus einer solchen Perspektive interessiert man sich für die Logiken und Kontexte von Praxis, nicht jedoch für ihre evaluative Bewertung. Der Wert einer solchen praxeologischen Forschung liegt darin, nachvollziehen zu können, wie Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege praktisch funktionieren, d.h. wie sich der Auftrag der Bildung, Erziehung und Betreuung in der Praxis realisiert.

Da die Bedingungen der Praxis in Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen in gleicher Weise von den Prämissen eines öffentlichen Förderauftrags bestimmt sind, wird das, was dort als Leistung von den pädagogisch Tätigen erbracht wird, grundsätzlich als professionelles Handeln im Kontext spezifischer organisationaler Strukturen verstanden (z.B. Kindertagespflegeperson im eigenen Haushalt vs. mehrgruppige Kita mit offenem Konzept). Professionelles Handeln ist dabei zunächst alles Handeln, das von öffentlich mandatierten Personen mit Förderauftrag an dafür legitimierten Orten hervorgebracht wird. Aus dieser Perspektive sind dies in gleicher Weise Kindertagespflegepersonen wie pädagogische Fachkräfte. Was im Modus des professionellen Handelns jeweils Gegenstand ist, wie sich das Handeln im Einzelnen herstellt und wodurch die verschiedenen Settings der Kindertagesbetreuung spezifisch gekennzeichnet sind, was sie gemeinsam haben und was sie unterscheidet, ist in empirischer Hinsicht weitgehend ungeklärt. Deshalb rücken als Forschungsgegenstand in der vorliegenden Studie diese konkreten Handlungsvollzüge in den Blick.

Zusammenfassend lassen sich mit einer solchen Forschungsperspektive Kontexte und Handlungsbedingungen einer professionellen Herstellung von Praxis empirisch untersuchen und damit Praxislogiken herausarbeiten. Das ist eine zentrale Voraussetzung für das Verständnis und die Weiterentwicklung von Praxis im Sinne von verschiedenen Profilen der Kindertagesbetreuung.

Teil eins der vorliegenden Publikation stellt die Formen der Kindertagesbetreuung im Fachdiskurs dar und gibt einen Überblick zum Forschungsstand. Im Vordergrund dieses Kapitels steht die Darstellung von formulierten Prämissen und Erwartungshaltungen gegenüber den Betreuungsformen Kindertagespflege, Großtagespflege und Kindertageseinrichtung.

Im zweiten und dritten Teil wird in die Fragestellung und den Ansatz der Studie eingeführt und im vierten Teil das zugrundeliegende Forschungsdesign vorgestellt. Bei diesem ethnografisch ausgerichteten Forschungsprojekt bilden mehrmonatige teilnehmende Beobachtungen der Alltags- und Interaktionspraxis in den untersuchten Settings den Kern des methodischen Ansatzes.

Kapitel fünf beschreibt in zusammenfassender Weise die theoretischen Zugänge und den Forschungsgegenstand der Studie. Die professionstheoretischen Perspektiven werden ebenso wie die gegenstandstheoretischen Grundlagen des praxis- und performativitätstheoretischen Analysefokus' zur besseren Verständlichkeit in Form eines Glossars vorgestellt.

Kapitel sechs bildet den Schwerpunkt des Forschungsberichts. Die Ergebnisse der Studie werden als neun ethnografische Fallporträts vorgestellt. Entlang einer Beschreibung von vier Kindertageseinrichtungen, drei Kindertagespflegestellen und zwei Großtagespflegestellen werden jeweils Charakteristika und Merkmale der Fälle entfaltet. Kern der Fallporträts sind Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen sowie die Analyse der spezifisch erbrachten professionellen Leistungen der jeweils pädagogisch Tätigen.

Kapitel sieben legt eine vergleichende Zusammenfassung der herausgearbeiteten Phänomene vor. Dazu werden sowohl innerhalb einer Betreuungsform als auch über die Betreuungsformen hinweg unterschiedliche, aber auch den verschiedenen Settings gemeinsame Phänomene aufgezeigt. Bei den professionellen Leistungen wird unterschieden (1) zwischen generellen und situativen Zuständigkeitsstrukturen, (2) zwischen Abgrenzung und Integration von Öffentlichem und Privatem sowie (3) zwischen kindlichen Gestaltungsanteilen und Wissensvermittlung.

Kapitel acht stellt die Verbindung der Prämissen des fachpolitischen Diskurses mit der beobachteten Praxis her und diskutiert die Ergebnisse mit dem Ziel, das Profil des jeweiligen Betreuungssettings differenziert darzustellen.

Das abschließende Resümee in Kapitel neun schlägt die Brücke zwischen den Ergebnissen und den eingangs aufgeworfenen Begründungszusammenhängen und stellt weiterführende Fragen.

2.

Formen der Kinder- tagesbetreuung im Fachdiskurs

Formalrechtlich sind institutionelle Angebote der öffentlichen Kindertagesbetreuung wie Kindertageseinrichtungen, Kindergärten oder Kinderkrippen mit den Angebotsformen der Kindertagespflege und der Großtagespflege gleichgestellt. Richtet man den Blick auf den aktuellen Fachdiskurs, zeigt sich eine deutliche Profilierung und Konturierung der unterschiedlichen Betreuungsformen durch die Zu- schreibung von Spezifika zu den jeweiligen Settings, welche die Betreuungsformen voneinander unterscheiden.²

2.1 Kindertagespflege

Kindertagespflege wird häufig – in Abgrenzung zu Kindertageseinrichtungen – als vorübergehende Betreuungsform ausgewiesen, die insbesondere für Kinder in den ersten drei Lebensjahren geeignet ist. Die klassische Ein-Personen-Kindertagespflege wird darüber hinaus vielfach mit dem Attribut der *Familienähnlichkeit* belegt. Diese Familienähnlichkeit „als Oberkategorie für ein Bündel an Strukturmerkmalen“ (Bollig 2016, S. 29) ergibt sich aus Faktoren wie kleinen Gruppen oder der Betreuung eben durch nur eine einzelne erwachsene Bezugsperson (Bundesverband für Kindertagespflege 2016, 2014; Weberling 2015, Kerl-Wienecke u.a. 2013). Als weitere Vorteile gelten der enge Kontakt zwischen der Kindertagespflegeperson und den Eltern sowie für die Tagespflegeperson die Möglichkeit, die Kinderbetreuung mit der Erwerbsarbeit zu Hause zu verknüpfen. Demnach wird die klassische Kindertagespflege als besonders familiennahe Betreuungsform angesehen, die ein „überschaubares familiäres Umfeld“ (Der Paritätische 2013, S. 2) bietet, in dem „sichere Bindungen“ (ebd., S. 4) zu den Kindern aufgebaut werden können.

Besonders für Kindertagespflegepersonen, die ihre Tätigkeit in ihren privaten Räumlichkeiten wahrnehmen, sei die Nähe zum familiären Umfeld besonders groß. Hier wird von einer Betreuung „wie in der eigenen Familie“ (Alt u.a. 2014)

² In der hier gezeigten Zusammensetzung beziehen wir uns insbesondere auf jene Aspekte, die als Bezugspunkte für die empirische Analyse relevant sind.

gesprochen und von der *Familie* als passgenauem Ideal ausgegangen. Dabei bleibt jedoch unklar, was unter Familie und familiarer Betreuung verstanden wird. Im Unterschied zur familiären Betreuung bewegt sich die Kindertagespflege in einem so genannten „Graubereich zwischen Privatheit und Öffentlichkeit“ (Seckinger 2014, S. 190), zwischen „business and care“ (Duffy u.a. 2015), in dem Sorge und Gewerbe miteinander verbunden werden müssen.

Die klassische Kindertagespflege (mit nur einer Kindertagespflegeperson in ihrem eigenen Haushalt) wird als besonders *lebensweltorientiert und alltagsnah* beschrieben. Stärker, als dies der institutionelle Kontext ermöglicht, könne die klassische Kindertagespflege den Kindern „bekannte Erfahrungswelten der eigenen Herkunfts-familie“ (Heitkötter u.a. 2014, S. 357) eröffnen. Durch die klassische Kindertagespflege werde *Alltagsbildung* vermittelt, die sich beispielsweise in Situationen der Nahrungszubereitung oder im Umgang mit Alltagsgegenständen zeigt. Im Vergleich dazu müssten institutionelle Einrichtungen diesen Lebens- und Alltagsbezug erst herstellen.

Als besonders positiv wird das Merkmal der Gruppengröße in der Kindertagespflege herausgehoben, die gesetzlich auf maximal fünf zeitgleich anwesende Kinder beschränkt ist. Durch diese, im Vergleich zu einer Krippengruppe, eher kleinen Gruppen sei eine *individuellere Betreuung* möglich. Zudem gäbe es keine weiteren Gruppen wie etwa in öffentlichen Einrichtungen, was eine gewisse Überschaubarkeit biete (Heitkötter u.a. 2014). Diese strukturellen Bedingungen werden zudem mit einem geringeren Stress- und Konfliktpotenzial in Verbindung gebracht (Haug-Schnabel/Bensel 2008).

Als ein weiteres Charakteristikum von Kindertagespflege wird der „unmittelbare Personenbezug“ (Heitkötter u.a. 2014, S. 355) angesehen. Da sowohl in der klassischen Kindertagespflege als auch in der Großtagespflege formalrechtlich nur eine Person für die Betreuung der Kinder zuständig ist, würde sich dies positiv auf die Beziehung sowohl zwischen der Kindertagespflegeperson und den zu betreuenden Kindern als auch zwischen Kindertagespflegeperson und Eltern auswirken. Dies müsse nicht, wie etwa in einer Kindertageseinrichtung, institutionell gerahmt werden, sondern bestehe unmittelbar und „kann als Besonderheit gar nicht hoch genug eingeschätzt werden und zeichnet die Kindertagespflege in besonderer Weise aus“ (Heitkötter u.a. 2014, S. 356). Die Beziehung zwischen den Kindern und der Kindertagespflegeperson wird als umfassend und kontinuierlich charakterisiert (Kerl-Wienecke u.a. 2013). Diese auf nur eine Person zentrierte Beziehung zwischen Kindertagespflegeperson und betreuten Kindern wird im Diskurs jedoch auch problematisiert, da die Kindertagespflegepersonen aufgrund der Rahmenbedingungen ohne unmittelbaren fachlichen Austausch mit Kolleginnen bzw. Kollegen arbeiten würden. Selbst bei der Großtagespflegestelle sei diese „strukturell bedingte Isolation“ (Frisch 2016, S. 90) prägend, da auch hier die Kindertagespflegepersonen isoliert von anderen pädagogischen Fachkräften tätig seien.

Als ein weiteres Merkmal wird die *Flexibilität* von Kindertagespflege genannt. Verwiesen wird in diesem Zusammenhang auf die Möglichkeit, gezielt und flexibel auf Elternwünsche eingehen und die Tätigkeit mit den Bedürfnissen der eigenen Familie abstimmen zu können. Dabei wird auch das Potenzial einer flexiblen Gestaltung der Betreuungszeiten benannt, die Kindertagespflegepersonen individuell anbieten könnten, um auch Randzeiten wie sehr früh am Morgen oder spät am Abend zu bedienen, was für eine Kindertageseinrichtung mit vergleichsweise hohem Aufwand einhergehe (Weberling 2015; Bundesverband für Kindertagespflege 2011, 2014).

2.2 Großtagespflege

In der Fachliteratur zur Kindertagesbetreuung wird Großtagespflege im Vergleich zur klassischen Kindertagespflege nur vereinzelt erwähnt. Unter Großtagespflege werden Zusammenschlüsse von zwei oder mehr Kindertagespflegepersonen verstanden, die gemeinsam fünf oder mehr Kinder gleichzeitig betreuen, wobei die betreuten Kinder formalrechtlich den einzelnen Kindertagespflegepersonen persönlich zugeordnet sind. Großtagespflege findet vorwiegend in angemieteten Räumen statt und ist nicht in allen Bundesländern zulässig. Bundesrechtlich ist für die Betreuung von mehr als fünf gleichzeitig anwesenden Kindern vorgeschrieben, dass die Kindertagespflegeperson über eine „pädagogische Ausbildung“ (§ 43 Abs. 3 Satz 3 SGB VIII) verfügen muss (Heitkötter/Teske 2014).³ Argumentativ wird Großtagespflege überwiegend zwischen der klassischen Kindertagespflege und der Kindertageseinrichtung verortet und ihr Potenzial zur Sicherung von Betreuungskontinuität hervorgehoben. So wird die Großtagespflege als „einrichtungähnliches Setting“ (Deutscher Verein 2016, S. 9) bzw. als „quasi-institutionelle Form der Kindertagesbetreuung“ (Seckinger 2014, S. 199) bezeichnet. Mitunter wird die Abgrenzung gegenüber Angeboten der institutionellen Betreuung problematisiert, wobei die Befürchtung besteht, dass „die Grenzen zwischen Kleinsteinrichtung und Kindertagespflege verschwimmen und der familienähnliche Charakter der Kindertagespflege praktisch nicht mehr erkennbar ist“ (Deutscher Verein 2016, S. 4). Martina Heitkötter u.a. (2014) fordern daher, die Anzahl der in einer Großtagespflegestelle tätigen Personen auf maximal zwei und damit auch die Gruppengröße auf maximal sechs bis acht Kinder zu begrenzen.

³ Was unter einer „pädagogischen Ausbildung“ genau zu verstehen ist, wird allerdings nicht näher erläutert, sodass die Anforderungen an einen Zusammenschluss landesrechtlich unterschiedlich geregelt werden. In vielen Bundesländern ist es erforderlich, dass in einer Großtagespflegestelle mindestens eine pädagogische Fachkraft tätig ist.

Demgegenüber wird als positives Merkmal der Großtagespflege genannt, dass sich die mindestens zwei im Verbund tätigen Kindertagespflegepersonen *kollegial* austauschen können. Die sich daraus ergebende Teamarbeit in der Großtagespflege könne die Kindertagespflegepersonen entlasten, sie könnten sich wechselseitig anregen und durch ihre unterschiedlichen Stärken den Alltag vielfältig gestalten (Seckinger 2014). Auch kurzfristige Ausfälle einer Kindertagespflegeperson könnten durch gegenseitige Vertretungen aufgefangen werden. Insbesondere für pädagogische Fachkräfte stelle die Großtagespflege daher eine Alternative zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen dar, weil sie durch ihre berufsbiografischen Erfahrungen die positiven Aspekte der Teamarbeit zu schätzen wüssten (Bundesverband für Kindertagespflege 2014). Aber auch für Kindertagespflegepersonen biete die Großtagespflege die Chance, durch die Zusammenarbeit mit einer pädagogischen Fachkraft auf deren Erfahrungen aufzubauen zu können und sich somit weiterzuentwickeln (ebd.).

Als weiteres Potenzial von Großtagespflege wird die Möglichkeit einer größeren *Altersmischung* aufgeführt. Aufgrund ihrer Rahmenbedingungen habe die Großtagespflege gegenüber der Kindertagespflege die Möglichkeit, dem einzelnen Kind mehr Spielpartnerinnen und -partner sowie eine größere Altersheterogenität anbieten zu können und dennoch einen überschaubaren räumlichen Rahmen in einer übersichtlichen Gruppe sicherzustellen (Bär u.a. 2013). Demgegenüber wird kritisch angemerkt, dass Kleinkinder durch diese größere Anzahl von Kindern in der Großtagespflege überfordert sein könnten und die pädagogisch Tätigen möglicherweise weniger intensiv auf die differenzierten Bedürfnisse der Kinder unterschiedlichen Alters eingehen (ebd.).

2.3 Kindertageseinrichtungen

Kindertageseinrichtungen wird ganz allgemein eine komplementierende Rolle zur Familie beigemessen. Dies bringt auch der im Diskurs immer wieder auftauchende Begriff „familienergänzend“ zum Ausdruck. In diesem Zusammenhang haben sich die Kindertageseinrichtungen einem Strauß von Erwartungen zu stellen, was sie als *Bildungseinrichtungen* jenseits der Familie zu leisten haben und wie sie den Betreuungsalltag jenseits des Alltags in den Familien zu gestalten haben (AGJ 2011). Dabei wird der Diskurs über Kindertageseinrichtungen und ihre Aufgaben weniger stark über bestimmte Begriffe geführt, die das Wesen dieser Betreuungsform charakterisieren sollen, als das in der Kindertagespflege der Fall ist (siehe Kapitel 2.1.). Der Diskurs gliedert sich vielmehr in verschiedene Stränge, die die strukturelle und konzeptionelle Ausgestaltung sowie die Kooperation mit weiteren Erziehungspartnern in den Blick nehmen. Ein besonderer Schwerpunkt bei der Arbeit mit Kindern unter drei Jahren liegt auf der Eingewöhnung von Kindern

(Laewen u.a. 2011; Winner/Erndt-Doll 2009), der Zusammenarbeit mit den Eltern (Friederich 2011) und der Diskussion um pädagogische Ansätze und Konzepte (Kindergarten heute 2016; Gruber/Siegel 2008; Knauf u.a. 2007).

Aus den vielen Themen innerhalb des Diskurses werden in der vorliegenden Arbeit nur jene aufgegriffen, die im Kontext der Empirie der vorliegenden Studie relevant sind. Das sind zum einen das *Team*, dessen Zusammensetzung und Aufgaben sowie die *konzeptionelle Ausrichtung* der Einrichtungen, die sich im Lauf der Untersuchung als prägender Rahmen für die Praktiken der Fachkräfte erwiesen hat. Dazu gehören auch die spezifischen Anforderungen an eine *Altersmischung* von null bis sechs Jahren innerhalb der *offenen Arbeit*.

Zusammensetzung und Zusammenarbeit des Teams sind bedeutsame Faktoren in der Kindertageseinrichtung (Krenz 2002). Dazu werden verschiedene Aspekte diskutiert wie z.B. das Potenzial der Multiprofessionalität (Weltzien 2017). Auch in kultureller Hinsicht können sich die Fähigkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ergänzen – z.B. durch das Beherrschung verschiedener Sprachen (Stitzinger/Lüdtke 2014). Von einer gezielten Zusammensetzung des Teams mit spezialisierten Fachkräften wird außerdem erwartet, dass unterschiedliche Arbeitsschwerpunkte wie Sprache, Bewegung oder Inklusion abgedeckt werden können (König 2014). Im Arbeitsalltag wird von einem Team neben der Gewährleistung qualitativ hochwertiger Arbeit vor allem gefordert, Verantwortung für die pädagogische Rahmenkonzeption zu übernehmen und sich in den Arbeitsprozess einzubringen. Als wichtige weitere Voraussetzung für funktionierende Teamarbeit wird beschrieben, dass die Teammitglieder ihre jeweiligen Beratungs- und Entscheidungsfunktionen kennen (Temarth 2007). Diese sollen durch klare Zuständigkeiten, die Pflege der Arbeitsbeziehungen sowie durch kritische Auseinandersetzung mit der Arbeit vor Ort sichergestellt werden (ebd.).

In diesem Zusammenhang werden auch die Position und die Aufgaben der *Leitung* thematisiert. Dabei wird der Leitung eine „Schlüsselrolle“ bei der „Sicherung der pädagogischen Qualität“ zugeschrieben; zentrale Aufgaben sind die „Führung und Förderung“ des Personals und die „Zusammenarbeit im Team, mit den Eltern und Kooperationspartnern im Sozialraum“ (Strehmel 2016, S. 134). Der von der Leitung verantwortete Personaleinsatz richte sich nach den vorhandenen personellen Ressourcen und stehe beispielsweise in Bezug zu den Erfahrungen der Fachkräfte (Stamov Roßnagel 2008) sowie deren Kulturkenntnissen (Kärtner/Keller 2011). Daneben müsse die Leitung die Strukturen und Prozesse innerhalb des Teams beobachten, Impulse geben, Entscheidungen treffen und die Zusammenarbeit koordinieren. In der Zusammenarbeit mit dem Team eröffne die Leitung zudem Möglichkeiten, über die Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit mitzuentscheiden (ebd.).

Im Diskurs über die konzeptionelle Ausrichtung einer Einrichtung werden verschiedene inhaltliche Aspekte diskutiert. Sie beziehen sich einerseits auf die Ausgestaltung

der sogenannten „offenen Arbeit“ und andererseits auf die zu beachtenden Gegebenheiten bei einer altersgemischten Struktur. Die Bedeutung dieser Rahmung für die Gestaltung des Betreuungsaltags wurde auch in der vorliegenden Studie sehr deutlich. Drei der vier untersuchten Kindertageseinrichtungen hatten sich für die „offene Arbeit“ entschieden, eine Einrichtung arbeitete nach einem „teiloffenen“ Konzept. Das bedeutet, dass in den drei offen arbeitenden Einrichtungen keine Gruppenstruktur zu finden war; in einer dieser Einrichtungen reichte die Altersspanne der betreuten Kinder von wenigen Monaten bis zu sechs Jahren. Die vierte Einrichtung wies eine sogenannte „Stammgruppenstruktur“ auf, die partiell geöffnet wurde.

Insbesondere aus evaluativer Perspektive „des Kindes“ werden die Vorteile der offenen Arbeit folgendermaßen beschrieben: Einrichtungen mit offenem Konzept eröffneten den Kindern mehr Erfahrungsmöglichkeiten und Interaktionen mit anderen Kindern als gruppenbezogenes Arbeiten (Haug-Schnabel 2011; Gruber/Siegel 2008). Durch die Öffnung der Räume, den Zugang zu anderen Spielpartnern und -partnern, Materialien und Fachkräften würden Entwicklungsrisiken abgebaut, die im gruppenbezogenen Arbeiten bestehen (ebd.). Auch könnten – unter der Voraussetzung, dass die Nähe zur Bindungsperson jederzeit hergestellt wird – Bildungs- und Erziehungspläne in Einrichtungen mit offenen Konzepten weitaus besser realisiert werden als in Einrichtungen mit Gruppenstruktur (Andres 2009). Als wichtige Voraussetzung für die Arbeit in Einrichtungen mit Gruppenöffnung werden ein guter Austausch zwischen den Erzieherinnen und Erziehern sowie eine gemeinsame bzw. geteilte Verantwortung für die Kinder benannt. Die Bildung der Kinder werde dadurch gemeinschaftlich organisiert, wofür gruppenübergreifendes Planen und Handeln sowie Arbeitsteilung und Spezialisierungen der Fachkräfte nötig seien (Nied u.a. 2011).

Eine noch explizitere Abstimmung auf altersspezifische Anforderungen wird bei Einrichtungen gefordert, die für Kinder im Alter von null bis sechs Jahren geöffnet sind (Dreyer 2011). Demnach wäre die Aufnahme von unter dreijährigen Kindern in eine „offen“ arbeitende Einrichtung an altersgemäße Tagesabläufe und einen ritualisierten Rahmen zu binden, innerhalb dessen dennoch flexible und individuelle Spielräume ihren Platz finden und ein besonderes Augenmerk auf die soziale Interaktionen zwischen den Kindern gelegt wird (Haug-Schnabel 2011; Nied u.a. 2011). In altersgemischten Gruppen wird auf den höheren Bedarf an Personal und dessen notwendige pädagogische Professionalität verwiesen sowie auf eine spezifische Raumstrukturierung und -ausstattung eingegangen (Bensel/Haug-Schnabel 2008). Als Risiken der altersgemischten Gruppen werden zu große Gruppengrößen sowie altersunspezifische Konzeptionen genannt, die einerseits nicht auf sehr junge Kinder (0–3 Jahre) ausgelegt sind, andererseits keine altersgemäßen Angebote für Kinder im mittleren und höheren Alter (3–6 Jahre) bereithalten (ebd.). Gerade für die Integration von Kindern bis zu drei Jahren sei es erforderlich, von Anfang an das gesamte Team in die Entscheidungs- und Planungsprozesse einzubeziehen sowie die Zuständigkeiten abzusprechen (ebd.).

3.

Fragestellung und Ansatz der Studie

Vor dem skizzierten Hintergrund der unterschiedlichen Formen von Kindertagesbetreuung fragt das Projekt „Profile der Kindertagesbetreuung (ProKi)“ danach, wie Alltag und Interaktion in unterschiedlichen Settings der Kindertagesbetreuung als *professionelle Leistungen praktisch* hergestellt werden. Dabei richtet die Untersuchung ihren Blick auf folgende Fragenkomplexe:

1. Professionelles Handeln als Praxis: Wie stellt sich professionelles Handeln in verschiedenen Settings der Kindertagesbetreuung dar und welchen Logiken folgt es? Von Interesse ist hier, wie eine Fachkraft oder eine Kindertagespflegeperson den Alltag praktisch gestaltet, welche Elemente sie hierfür nutzt (z.B. Morgenkreis, pädagogische Angebote, Freispiel) und wie diese von der Fachkraft gerahmt und konkret durchgeführt werden.

2. Handlungsmodi und ihre Bedingungen: Welche Praktiken werden dazu jeweils hervorgebracht (z.B. Einsatz von Artefakten, Ritualen oder situativer Körperlichkeit) und wodurch werden diese bedingt (z.B. Raumdimensionen, Ausstattungsmerkmale oder organisationale Regeln)? Diese Fragen richten sich auf die Mikroebene des Handelns, auf der die konkreten Praktiken und der Einsatz weiterer Hilfsmittel vor dem Hintergrund von räumlichen und organisationalen Regeln genau nachvollzogen werden sollen, z.B. die Gestaltung einer Essenssituation (Wer bringt das Thema Essen auf welche Art und Weise ein? Welche notwendigen Utensilien werden dann von wem geholt und wie angeordnet? Wie wird der Beginn der Mahlzeit gestaltet? Welchen Regeln folgt dieser Prozess?).

3. Vergleichende Perspektive: Inwiefern lassen sich durch diese Leistungen der Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen die jeweiligen Settings der Kindertagesbetreuung als gemeinsam, different oder spezifisch ausweisen? Schließlich soll durch einen systematischen Vergleich ein Erkenntnisgewinn über die Handlungsbedingungen und das Handeln vor dem jeweiligen Hintergrund der Settings entstehen, z.B. wie Kindertagespflegepersonen mit ihrer Alleinzuverantwortlichkeit für die Kindergruppe bzw. Fachkräfte mit der Teamzuständigkeit umgehen.

Abb. 1: Fragestellung der Studie



Quelle: eigene Darstellung

Um sich der Herstellung von Alltag und Interaktion aus erkenntnistheoretischer Sicht zu nähern, legt die Studie als heuristischen Rahmen einen professionstheoretischen Zugang zugrunde (vgl. Kapitel 5.1), der mit einem praxis- und performativitätstheoretischen Analysefokus (vgl. Kapitel 5.2) verknüpft wird und Praxis damit im Sinne von professionellem Handeln als organisationale Praktiken (vgl. Kapitel 5.3) fasst. Ein professionstheoretischer Zugang erweist sich für diese Studie als fruchtbar, weil er die Kontexte des Handlungsfelds sowie die Praktiken der professionell Tätigen, ihre zugrundeliegenden Binnenlogiken und deren Herstellung in den Blick zu nehmen vermag. Das professionelle Handeln leitet sich für alle pädagogisch Tätigen aus dem öffentlichen Fördermandat gemäß § 22 SGB VIII ab und ist typischerweise charakterisiert durch eine ständige fallspezifische Bearbeitung von Situationen, die von Ungewissheit, Komplexität und Unvorhersehbarkeit gekennzeichnet sind (Oevermann 2002; Schütze 1996). Durch eine systematisch vergleichende Perspektive sollen weiterhin unterschiedliche Praktiken der Bewältigung dieser Situationen im Kontext verschiedener Konstitutionsbedingungen des Handlungsfeldes herausgearbeitet und miteinander in Beziehung gesetzt werden (Huf 2013; Bollig/Kelle 2012; Dinkelaker u.a. 2011). Grundsätzlich ist dabei zu berücksichtigen, dass sich beide Betreuungsformen – Kindertageseinrichtungen ebenso wie Kindertagespflege – in eine Vielzahl unterschiedlicher Settings mit verschiedenen konzeptionellen Schwerpunktsetzungen ausdifferenzieren. Das lässt vermuten, dass damit auch unterschiedliche Logiken bei der Herstellung von Alltag und Interaktion und ihrer zugrundeliegenden Bedingungen verbunden sind.

4.

Forschungsdesign und Forschungspraxis

4.1 Ethnografie als Forschungsansatz

Um entlang der genannten Fragestellungen zu beschreiben, wie die pädagogisch Tätigen Alltag und Interaktion im Feld der Kindertagesbetreuung professionell herstellen, wurde die Ethnografie als Forschungsansatz gewählt. Sie zielt darauf ab, die Praktiken in den verschiedenen Settings vor ihrem jeweiligen institutionellen Kontext herauszuarbeiten. Längere Feldaufenthalte in den Settings ermöglichen es, diese Praktiken detailliert zu beobachten und zu beschreiben. Die teilnehmende Beobachtung stellt ein „Schlüssel-Charakteristikum“ (Emerson 1981, S. 351) ethnografischer Studien dar (siehe auch Breidenstein u.a. 2013; Spradley 1979). Sie ist zentrales Mittel, um sich dem Forschungsgegenstand zu nähern und verschafft den Beobachtenden ein „Insider-Wissen“, aus dem wichtige Erkenntnisse über die Praxis generiert werden können (Hirschauer 2001, S. 431). Neben der teilnehmenden Beobachtung wurden zudem weitere Formen der Datenerhebung genutzt wie beispielsweise (ethnografische) Interviews oder Dokumentenanalysen.

Der ethnografische Forschungsansatz folgt einem iterativen Forschungsprozess, indem Datenerhebung und Datenanalyse einander abwechseln (Hammersley/Atkinson 2007). Das bedeutet, dass in dieser Studie von Anfang an und immer wieder die erhobenen Daten intensiv analysiert wurden. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse waren grundlegend für die Entscheidung, welche weiteren Daten erhoben werden. Somit konnten bestimmte beobachtete Phänomene immer genauer fokussiert werden. Das als systematischer Fallvergleich angelegte Design der Studie ermöglicht es zudem, Bezüge über unterschiedliche Betreuungsformen hinweg sichtbar zu machen und Differenzen ebenso wie Gemeinsamkeiten der Settings herauszuarbeiten.

4.2 Forschungspraxis: Feldzugang und methodisches Vorgehen

Im Rahmen des Forschungsprojekts konnten insgesamt zehn Fälle in mehreren Feldphasen ethnografisch erschlossen werden.⁴ Unter *Fällen* sind hier die unterschiedlichen Angebote der Kindertagesbetreuung für unter dreijährige Kinder zu verstehen, die sich nach den Formen (fünf Kindertageseinrichtungen mit verschiedenen konzeptionellen Schwerpunkten, drei Kindertagespflegestellen und zwei Großtagespflegestellen) sowie unterschiedlichen Raum- und Organisationsarrangements als Bedingungen für die Praktiken der pädagogisch Tätigen differenzieren lassen. Die aufgesuchten Fälle können der nachfolgenden Tabelle entnommen werden.

Tab. 1: Die untersuchten Fälle im Überblick

Betreuungsform					
Kinderkrippe	Kinderkrippe mit 2 Gruppen; teiloffenes Konzept	Kinderkrippe mit 2 Gruppen; offenes Konzept	Kinderkrippe mit 2 Gruppen; offenes Konzept	Kindertageseinrichtung, ohne Gruppenstruktur; altersübergreifend	Kinderkrippe mit einer Gruppe und 15 Kindern (Elterninitiative)
Kindertagespflege	1 Kindertagespflegeperson mit 5 Kindern in einer Einliegerwohnung	1 Kindertagespflegeperson mit 5 Kindern in der Privatwohnung (Stadt)	1 Kindertagespflegeperson mit 5 Kindern in der Privatwohnung (Land)		
Großtagespflege	2 Kindertagespflegepersonen mit 10 Kindern in fremd angemieteten Räumen; kitähnlicher Charakter	2 Kindertagespflegepersonen mit 8 Kindern in selbst angemieteten Räumen			

Quelle: eigene Darstellung

Die Fallauswahl erfolgte entlang dem „theoretischen Sampling“ (Strauss/Corbin 1990, S. 176), indem die Betreuungssettings theoretisch-kontrastiv und gestaffelt ausgewählt wurden (Mey/Mruck 2007; Strauss 1994). Dabei wurde z.B. auf das Konzept und die Größe der Kindertageseinrichtungen geachtet oder auf die Anzahl

⁴ Im Rahmen der vorliegenden Publikation werden neun Betreuungsangebote in Form von Fallporträts ausführlich dargestellt.

der betreuten Kinder bei der Kindertagespflegeperson (in unserem Fall jeweils fünf). Ebenso bei der Auswahl der Kindertagespflegestellen berücksichtigt wurden der Umfang der angebotenen Betreuungsstunden und die für die Betreuung zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten. Im Vordergrund der durchgeführten Datenerhebung standen die Praktiken der Kindertagespflegepersonen und der Fachkräfte. Um beobachten zu können, wie sie ihren professionellen Alltag gestalten, wurden sie in ihrem Betreuungsalltag begleitet und die Beobachtung ihrer alltäglichen Praktiken fallbezogen protokolliert. Die Feldaufenthalte fanden in unterschiedlichen Feldphasen über einen längeren Zeitraum statt, damit sowohl tägliche Praktiken und Routinen als auch Veränderungen über die Zeit beobachtet werden konnten. Neben teilnehmenden Beobachtungen wurden auch ethnografische Interviews (mit Fachkräften, Kindertagespflegepersonen, Kita-Leitungen) geführt und in der Beobachtung oder den Interviews als relevant markierte Dokumente (z.B. Konzepte, Plakate, Listen) gesammelt. Diese unterschiedlichen Datentypen wurden im Zuge der Auswertungsphasen aufeinander bezogen. Die Auswertung fand im Rahmen intensiver Interpretationssitzungen im Forschungsteam statt, in denen die Daten sequenzanalytisch ausgewertet wurden und als Ergebnisse in die Publikationen eingehen konnten.

Abb. 2: Übersicht über die Phasen der Untersuchung



Quelle: eigene Darstellung

Theoretische Zugänge und Forschungsgegenstand

Dieses Kapitel beschreibt den theoretischen Bezugsrahmen der Studie, der sich aus zwei Theoriesträngen zusammensetzt. Neben einer professionstheoretischen Perspektive, die sich für die professionellen Leistungen der pädagogisch Tätigen interessiert (vgl. Kapitel 5.1), bilden praxis- und performativitätstheoretische Konzepte die analytische Folie für das konkrete Handeln der Fachkräfte (vgl. Kapitel 5.2). Ergänzt wird diese Perspektive um organisationstheoretische Konzepte zur empirischen Erfassung des organisationalen Rahmens als Bedingungen des Handelns. Um einen kompakteren Zugang zu den theoretischen Begrifflichkeiten zu ermöglichen, werden diese nach einer kurzen theoretischen Einführung im Format eines Glossars dargestellt. In Kapitel 5.3 werden die *professionellen Praktiken als organisationale Praktiken* als Gegenstand der Studie beschrieben und aus der Zusammenführung der in Kapitel 5.1 und 5.2 benannten theoretischen Zugänge hergeleitet. Außerdem wird der theoretische und empirische Mehrwert einer solchen Perspektive erläutert.

5.1 Professionstheoretische Perspektive: Welche professionellen Leistungen bringen Fachkräfte im Betreuungs- alltag hervor?

Die zentrale Forschungsfrage der Studie nach den Bedingungen und den *Modi pädagogischen Handelns* in verschiedenen Betreuungssettings ist in ihrem Kern professionstheoretisch ausgerichtet. Dieser Fokus beschreibt und rekonstruiert die konstitutiven Merkmale und Binnenlogiken des Handelns von Professionellen, in diesem Fall der pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen.

Dieses Forschungsinteresse an der Handlungsebene folgt der Entwicklung der vergangenen drei Dekaden, weg von der Merkmalsbeschreibung einer Profession hin zur detaillierten Betrachtung von professionellem Handeln und seinen

Herstellungslogiken im jeweiligen (institutionellen) Kontext. Damit hat sich die Theorie der Professionen in den letzten Jahren zu einer „Theorie professionellen Handelns“ entwickelt, mithilfe derer die „Kernaktivitäten“ der Professionen in den Blick genommen werden können (Cloos 2012, S. 181). Diese Perspektive verzichtet darauf, eine Diskussion um den „professionellen Status“ einer Berufsgruppe als „Profession“ oder „Semi-Profession“ zu führen, was in diesem Kontext nicht weiterführen würde.

Der Fokus liegt hingegen auf den *Situationen des Pädagogischen* selbst, auf ihrer Unplanbarkeit und Nicht-Standardisierbarkeit (Oevermann 2002), womit bewusst irritierende und brüchige Handlungsvollzüge der Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen in den Blick genommen werden: Ungewissheit und Paradoxien rahmen das Handeln und die Interaktion zwischen Professionellen und Klienten, in diesem Fall den Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen und den Kindern. Dieser Blick auf die Mikroebene identifiziert professionelles Handeln nicht nur als unbewusste oder bewusste Leistung eines Individuums, sondern als eingebettet in einen Erwartungshorizont, der sich aus den organisationalen, gesellschaftlichen und fachlichen Strukturen ergibt und auch in diesem Spannungsfeld rekonstruiert werden muss.

Professionalles Handeln

Ziel von professionallem pädagogischen Handeln ist es, die „Autonomie der Lebenspraxis“ bei den Kindern zu generieren, wiederherzustellen oder zu stärken (Helsper 2002, S. 72). Für diese Aufgabe erhalten die Fachkräfte ein gesellschaftliches Mandat zur Vermittlung eines „zentralen Guts“ (z.B. Bildung und Erziehung), das schließlich die Stärkung der Autonomie der Kinder im Blick hat (ebd.).

Vor diesem Hintergrund kann zunächst davon ausgegangen werden, dass pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ebenso wie Kindertagespflegepersonen grundsätzlich professionell handeln, da ihr Handeln in einem professionalen Bildungs- und Erziehungskontext erbracht wird und durch ein öffentliches Fördermandat (§ 22 SGB VIII) formalrechtlich legitimiert ist. Innerhalb dieses Rahmens bearbeiten sie Kernaufgaben professionalen Handelns und damit die ständige fallspezifische Gestaltung von Situationen, die von Ungewissheit, Komplexität und Unvorhersehbarkeit gekennzeichnet sind (Oevermann 2002; Schütze 1996, 1992). Da pädagogische Prozesse keiner technischen Input-Output-Regel folgen, bleibt das Ergebnis oder die Wirkung ungewiss (Rabe-Kleberg 2006). Somit laufen die Fachkräfte permanent Gefahr, durch ihre ausgewählten „Diagnose- und Bearbeitungsverfahren“, sprich durch die Art und Weise der Interaktion und Alltagsgestaltung, neue „Krisen“ bei den Kindern auszulösen (Schütze 1992, S. 143).

Handlungsmodus

Der Handlungsmodus beschreibt, auf welche Art und Weise eine pädagogische Fachkraft in einer Kindertageseinrichtung oder eine Kindertagespflegeperson eine Situation im Betreuungsalltag bearbeitet. Wenn sie z.B. eine Konfliktsituation spielerisch auflöst, agiert die Fachkraft im Modus des Spielerischen.

Professionelle Leistung

Der Begriff der „professionellen Leistung“ wird oft im Zusammenhang mit der Beschreibung von professionellem Handeln gebraucht. Dabei wird der Begriff „Leistung“ nicht wertend im Sinn einer guten oder schlechten Leistung verwendet. Er beschreibt vielmehr den „Aushandlungsprozess in einer sozialen Arena“, die die Organisation in ihrem „sozial- und gesellschaftspolitischen Kontext sowie das Personal und die Klientel umfasst“ (Maeder u.a. 2003, S. 150). Dieser Begriff umschließt drei Ebenen der Leistungserbringung, die bei der Rekonstruktion professioneller Leistungen in Betracht gezogen werden müssen: die Organisationsebene, die Handlungsebene und die Deutungsebene (ebd., S. 149 f.). Übertragen auf die vorliegende Studie stellt sich die Frage nach den spezifischen konstitutiven (organisationalen) Kontextbedingungen, die die Leistungsmöglichkeiten und -aufträge der Professionellen rahmen. Weiterhin ist von Interesse, welche konkreten Leistungen dann vor diesem Hintergrund im Betreuungsalltag mithilfe welcher Strategien erbracht werden und wie die Professionellen ihr Handeln explizit interpretieren und begründen.

Paradoxie

Die Studie legt den interaktionistischen Ansatz als zentralen professionstheoretischen Zugang zugrunde (Schütze 1996, 1992). Dieser basiert auf der empirischen Rekonstruktion von Handlungsparadoxien, die für die Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen typisch sind. Paradoxien ergeben sich aus dem Spannungsfeld von Struktur und pädagogischem Handeln und sind zunächst „nicht aufhebbar und nicht umgehbar“ (Schütze 1992, S. 137). Ein Beispiel aus Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflege ist das Spannungsfeld, das sich aus der Zuwendung zu einem einzelnen Kind bei gleichzeitiger Verantwortung für eine Kindergruppe ergibt. Der Fokus liegt dann auf der Beobachtung, wie diese Paradoxien von den Professionellen (den Fachkräften oder Kindertagespflegepersonen) bearbeitet werden, um den Alltag auf spezifische Weise zu gestalten.

Dilemma

Während Fritz Schütze (1996, 1992) die Paradoxien vor allem als eine Kombination von strukturellen und individuellen Gegebenheiten pädagogischer Situationen versteht, führt Werner Helsper (2002) das „Handlungsdilemma“ als Begriff ein. Dieses beschreibt, wie sich die Paradoxien auf der „direkten Handlungs- und Interaktionsebene in ihrer Spezifik ausformen“ (Helsper 2002, S. 76) und liefert damit einen geeigneten Terminus, um dilemmatische Situationen und den Umgang damit in der Praxis zu beobachten und zu beschreiben.

5.2 Praxis- und performativitäts-theoretischer Analysefokus

Unter der Bezeichnung *Praxistheorie* wird ein Bündel an theoretischen Ansätzen gefasst, das den analytischen Blick auf die Ebene der sozialen Praktiken richtet, um kulturelle Phänomene und gesellschaftliche Ordnungen zu beschreiben (Hillebrandt 2016; Schmidt 2012; Reckwitz 2003). Weder innere Intentionen und Motivationen von Akteurinnen bzw. Akteuren noch die Regeln und Normen struktureller Gebilde (z.B. von Organisationen) stehen im Mittelpunkt praxistheoretischer Beziehe. Für das Verständnis des Sozialen als Praxis werden insbesondere die alltäglichen Routinen in ihrem Zusammenspiel mit Körpern, Gegenständen (Artefakten) und raum-zeitlichen Arrangements untersucht. Eine zentrale praxistheoretische Annahme ist dabei, dass die sozialen Praktiken und Routinen durch implizite und informelle Logiken und Wissensschemata strukturiert sind.

Dementsprechend gibt der Fokus auf routinierte Praktiken, die nicht bewusst reflektiert werden, wie etwa der automatische Umgang mit technischen Hilfsmitteln, Aufschluss über ein praktisches Verständnis der Akteurinnen und Akteure in einer sozialen Situation. Es wird davon ausgegangen, dass sich das implizite Wissen im körperlichen Vollzug der Praktiken äußert und beobachten lässt. Folglich wird das Situative – z.B. der praktische Vollzug oder der Ablauf in einer (professionellen) Alltagskultur – zum zentralen Gegenstand des empirischen Forschungsinteresses. Mit dem Blick auf die situativen Konstellationen des professionellen Alltags am Ort des Geschehens, wie etwa Ad-hoc-Absprachen im Team, das Mitwirken weiterer Akteurinnen und Akteure (z.B. Kinder und Eltern) oder den Einsatz von Arbeitswerkzeugen (z.B. Formulare oder Medien), lassen sich nach und nach wiederkehrende Ereignisse, Gewohnheiten und Abläufe identifizieren, wodurch die Strukturlogik der Praxis rekonstruiert werden kann (Hillebrandt 2009).

Wie die praxistheoretischen Zugänge nimmt auch der *performativitätstheoretische Ansatz* routinierte Praktiken in den Blick. Der Fokus wird hier auf die Prozesse der kollektiven Inszenierung und Aufführung in Zusammenhang mit körperlichem und sprachlichem Handeln gerichtet (Wulf/Zirfas 2007; Wulf u.a. 2001) und damit die Kollektivität sozialer Praktiken betont (z.B. die Durchführung eines Tischspruchs vor der Brotzeit). Die sozialen Praktiken werden in ihrem konkreten „In-Erscheinung-Treten“ (Wulf/Zirfas 2007, S. 18) wahrgenommen und als „praktisches Vollziehen“ verstanden (Göhlich 2001, S. 30). Es wird davon ausgegangen, dass performative Handlungen als symbolische Handlungen „diejenige Wirklichkeit, auf die sie verweisen, erst hervorbringen“ (Fischer-Lichte 2012, S. 44). Durch den Einbezug des performativen Blickwinkels in die professionstheoretische Forschungsperspektive wird der Frage nachgegangen, wie Praktiken als professionelle performativ, also im praktischen Tun, hervorgebracht werden. Dieser Zugang ergänzt die professionstheoretische Perspektive der Studie, indem berücksichtigt wird, dass Praktiken im Sinne einer *Performance* nicht individuell hergestellt werden, sondern in ihrem Aufführungscharakter als Konsequenz von Situationen, also unter Beteiligung von Artefakten, Räumen und anderen Personen, zu betrachten sind.

Soziale Praktiken und Logik der Praxis

Soziale Praktiken begründen nach praxistheoretischer Grundlegung die zentrale Analyseeinheit zur Rekonstruktion von sozialen Wirklichkeiten. Dabei sind insbesondere die Alltagsroutinen der sozialisierten Körper, habituelle Gebrauchsweisen aber auch räumliche Arrangements und der Gebrauch von Gegenständen von Interesse für die Entschlüsselung impliziter Wissensordnungen. Welche Motive einzelne Akteurinnen oder Akteure im Sinne einer mentalen Zielperspektive verfolgen, wird als Ergebnis einer im jeweiligen sozialen Kontext angemessenen Verhaltensweise gedeutet. Die übergeordneten „Auf- und Ausführungsmuster und Sinnzusammenhänge“ (Schmidt 2017, S. 337) sind in den zur Darstellung gebrachten Bewegungsabläufen, Gesten und Sprechakten verankert, die sich im Zuge von Interaktionen situativ beobachten lassen. Das körperlich zur Darstellung gebrachte Durchführungswissen und der erkennbare praktische Alltagssinn für das als angemessen erachtete Tun in einer Situation zeigen sich demnach erst im konkreten Vollzug von Praxis. Über die Rekonstruktion der Handlungsabläufe und Techniken lässt sich die Logik der Praxis als wiederkehrendes Prinzip erschließen, über das sich soziale Ordnungen reproduzieren. Um die Logik einer Praxis annähernd beschreiben zu können, wird danach gefragt, was beobachtete Praktiken für ein bestimmtes Feld ermöglichen und wie sich die lokalen Verfahrensweisen der Professionellen zu den gesellschaftlichen Ordnungen verhalten.

Organisationale Praktiken

Organisationen bilden eine je spezifische Ordnung von Regeln, Ressourcen, Symbolen und Artefakten, die das Handeln und Entscheiden der Organisationsmitglieder

ermöglicht und begrenzt (Wilz 2015). Sie sind mit ihren Strukturen als ein „Geflecht eng miteinander verbundener Handlungspraktiken“ (Hörning 2005, S. 299) zu verstehen; Struktur und Handlung werden als miteinander verwoben betrachtet (Wilz 2015). Aus diesem Grund ist eine integrierte Analyse von Organisation und Interaktion, bzw. letztendlich von Organisation, Individuum und Gesellschaft notwendig (ebd.). Die Praktiken der Akteure werden dazu in ihrem lokalen bzw. organisationalen Kontext sowie ihren gesellschaftlichen Rahmenbedingungen analytisch aufgegriffen (Ott u.a. 2014). In diesem Zusammenhang werden Praktiken als Komplex aus Handlungsweisen begriffen, an dem Akteure, Artefakte, Organisationen und (politische) Programmatiken beteiligt sind (Reckwitz 2003).

Artefakte

Artefakte sind aus einer praxistheoretischen Perspektive Gegenstände, deren praktische Verwendung Bestandteil einer Praktik oder die Praktik selbst ist (z.B. Anwesenheitsliste oder Kasperlfigur). Artefakte sind also ein Teilelement vieler sozialer Praktiken und müssen vorhanden sein, damit diese Praktik entstehen kann (Reckwitz 2003).

Inszenierung und Aufführung

Mit der Performativität wird der Blick auf den Moment der kollektiven Ausführung einer Praxis, dem *Wie* der Durchführung, der Inszenierung und körperlichen Aufführung gerichtet (Wulf/Zirfas 2004). Unter Inszenierung und Aufführung werden aus einer performativitätstheoretischen Perspektive soziale Interaktionen verstanden, die eine gemeinsame Anwesenheit der Interaktionsteilnehmenden voraussetzen. Die konkreten Interaktionen sind immer eingebettet in eine soziale Situation, eine räumliche Umgebung, einen sozialen Anlass sowie den strukturellen sozialen Kontext. In diesem Interaktionszusammenhang findet eine körperliche Inszenierung eines Individuums oder mehrerer Individuen statt (z.B. bei einem Stuhl- oder Morgenkreis). Mit dem körpersprachlichen Moment der Aufführung wird die Theaterähnlichkeit von Praxis betont (Göhlich 2001). Die Körperlichkeit der Handelnden und der Ereignis- und Inszenierungscharakter ihrer Handlungen erhalten große Aufmerksamkeit (Wulf 2005). Damit eine Inszenierung gelingt, bedarf es einer ihr entsprechenden Aufführung in einem sozialen Rahmen. Um diese realisieren zu können, ist implizites praktisches Wissen erforderlich (Wulf/Zirfas 2014), das in mimetischen Prozessen, also durch die Teilnahme an der Inszenierung und Aufführung erworben wird (Wulf 2015).

Ritual

Rituale (z.B. das gemeinsame Anzünden einer Kerze im Morgenkreis) stellen eine symbolische Inszenierung und Aufführung dar und gehören zu den wichtigsten

Formen performativen Handelns (Wulf 2015). Rituale Aufführungen sind Handlungskomplexe mit einem Inszenierungscharakter, was Rituale von Regeln oder Routinen unterscheidet (Audehm 2014). Zur Inszenierung und Aufführung von Ritualen bedarf es einer Rahmung, die den Zusammenhang des Rituals mit vorangegangenen Handlungen erkennen lässt und anzeigt, wie das Ritual zu verstehen ist (Wulf 2015). Die entsprechende Rahmung der Rituale erzeugt den Unterschied zu anderen Alltagshandlungen und schafft deren hervorgehobenen Charakter (ebd.).

5.3 Forschungsgegenstand: Professionelles Handeln als organisationale Praktiken

Ausgehend von den in den vorherigen Kapiteln herausgearbeiteten professions-theoretischen und praxistheoretischen Prämissen liegt der Ansatz der Studie auf der empirischen Rekonstruktion der Situiertheit von professionellen Interaktionszusammenhängen in organisationalen Kontexten. Damit betonen wir in kritischer Auseinandersetzung mit Fritz Schütze (2000, 1996) die Verbundenheit von professionellem Handeln und spezifischen Kontexten (Cloos u.a. 2009; Königter 2009) und fassen professionelles Handeln als „organisierte und situierte Tätigkeit“ (Müller 2015, S. 486). So verschiebt sich der Blick „vom professionellen Handeln bzw. seiner Professionalisierungsbedürftigkeit auf die Interaktionssituation und ihre Praktiken“ (ebd., S. 486). Das bedeutet, dass für die (professionelle) Arbeit in Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege dort vorfindbare Professionalitätsmodi empirisch herausgearbeitet werden, indem ihre situativen Interaktionsformen und organisationalen Gegebenheiten empirisch in den Blick genommen und analysiert werden.

Diese Verschiebung der Forschungsperspektive ist für die Konturierung des Forschungsgegenstands und die weiterführenden Analysen von substantieller Bedeutung. Schließlich besteht mit der Setzung von „Professionalität“ als erkenntnis-theoretischem Paradigma grundsätzlich die Gefahr, eine „Finalisierung“ (Honig 2013, S. 185) vorzunehmen, die die angestrebte Offenheit gegenüber den Untersuchungsgegenständen riskiert. Nicht zu Unrecht wird professionstheoretisch gelagerten Studien bisweilen vorgeworfen, dass sie durch ihre normative Tendenz den Blick für Phänomene der Praxis einschränken und so nur unzureichend empirisch abgesicherte Anhaltspunkte für eine Beschreibung des beobachteten Feldes liefern könnten (Neumann 2012; Hünersdorf u.a. 2008; Honig u.a. 2004).

Dieser berechtigten Kritik kann entgangen werden, wenn der operative Vollzug von Professionalität, also professionelles Handeln, selbst zum Gegenstand der Analyse gemacht wird, ohne dabei das *Feld*⁵ einer evaluativen Subsumtionslogik von Professionalität zu unterwerfen. Während Professionstheorien überwiegend individuelle Handlungen, die zumeist auf zielgerichtete oder strategisch-motivierte Vollzüge bezogen sind, bzw. die *Leistungen* der Professionellen vor ihrem organisationalen und gesellschaftlichen Hintergrund in den Blick nehmen, liegt mit den praxistheoretischen Ansätzen ein breiter gefasstes Erkenntnisinteresse vor. Dieses bindet die empirischen Phänomene an die Momente der alltagsweltlichen Formation zurück und strebt die Beschreibung unterschiedlicher Praxisrealisationen in der Fülle ihrer Modalitäten an.

Die praxistheoretischen Zugänge erweitern und ergänzen insofern die der Studie zugrunde gelegte professionstheoretische Perspektive auf Alltag und Interaktion in pädagogischen Settings zum einen um den Aspekt der konkreten Materialität, mit der Praxis als beobachtbares Phänomen kollektiv und sinnhaft erzeugt wird. Zum anderen verdeutlichen praxistheoretische Zugänge, dass sich professionsbezogene *Wirklichkeiten* im Alltagsgeschehen auch als Teil informeller Praxislogiken und den damit verbundenen impliziten praktischen Wissensweisen der Akteurinnen und Akteure im Feld *in situ* generieren (Hillebrandt 2009). Denn der Vollzug professioneller Interaktionen verläuft häufig nicht idealtypisch, so wie es zum Beispiel die pädagogischen Fachkräfte intendieren oder qua verbaler Auskunft vermitteln (können). So stellt sich professioneller Alltag in der Konstellation aus organisationsgeschichtlichen Besonderheiten, zeitlichen Dringlichkeiten, den dadurch in Gang gesetzten Entscheidungslogiken oder informellen Absprachen – sprich einem Wechselverhältnis aus kontextuellen Gegebenheiten vor Ort sowie dem Habitus der Professionellen – in der alltagsweltlichen Realisation anders als in reflexiver (Selbst-)Explikation der Feldteilnehmenden dar.

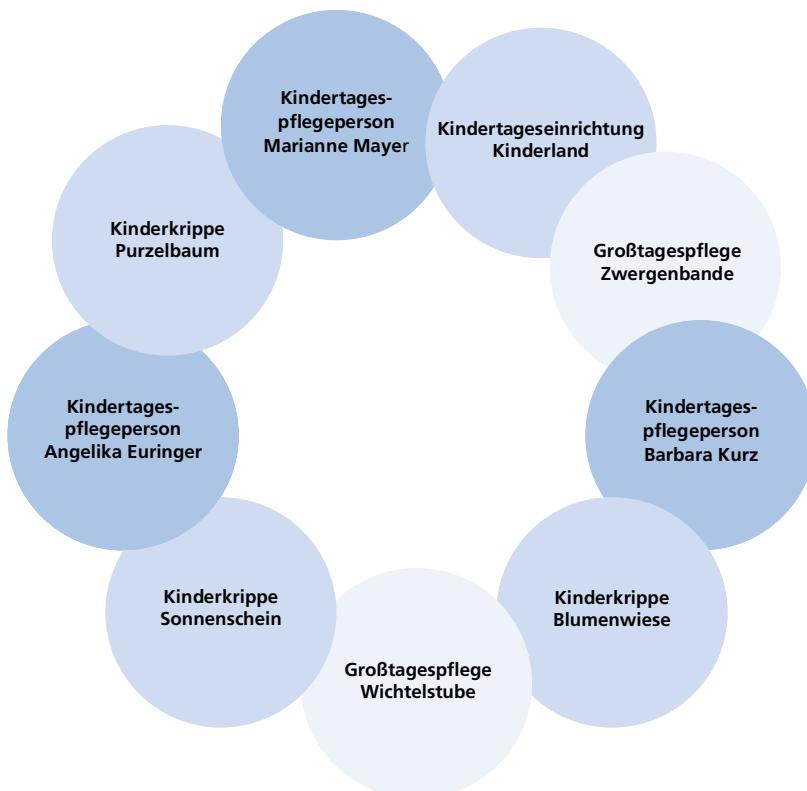
Der professionstheoretische Bezug hat allerdings noch eine weitere bedeutsame Funktion. Schließlich ist Professionalität in der Kindertagesbetreuung auf das diesem Feld durch § 22 SGB VIII zugewiesene Fördermandat bezogen. Wenn man zur Realisierung dieses Förderauftrags unterstellt, dass dafür (zumindest auch) Pädagogik eine Rolle spielt – auch wenn verschiedentlich konstatiert wurde, dass nicht alles in Kindertagesbetreuung etwas „Pädagogisches“ sei (z.B. Honig/Neumann 2013; Neumann 2012; Hünersdorf u.a. 2008) –, dann verweist dies auf die Notwendigkeit, in irgendeiner Weise Professionalität herzustellen. Dies bedarf einer erkenntnistheoretischen Rahmung. Insofern beziehen wir die Reaktionen des Feldes auf die durch das Fördermandat erwachsenen Erwartungen an die Professionellen, die als gegenstandsbezogene Prämissen dieses Feldes verstanden werden, als professionelle Leistung der Selbstpositionierung bzw. Selbstinszenierung in die Analyse mit ein.

5 Der Begriff des Felds wird in diesem Beitrag nicht (feld-)theoretisch abgesichert und systematisch verwendet, sondern kennzeichnet das besuchte Praxisfeld.

Zentrale Ergebnisse: Ethnografische Fall- porträts

Im Folgenden werden neun ethnografische Fallporträts von Angeboten der Kindertagesbetreuung präsentiert, die in ihrem Aufbau einer einheitlichen Struktur folgen. Zunächst wird jeder Fall entlang eines Steckbriefs mit Eckdaten und eines typischen Tagesablaufs tabellarisch vorgestellt, seine charakteristischen Merkmale werden in Form einer Kurzvorstellung beschrieben. Das Kernelement des Porträts stellt der daran anschließende Teil dar: Mithilfe ausgewählter Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen werden fallbezogene Praxisphänomene vorgestellt und die dabei sichtbaren professionellen Leistungen der pädagogisch Tätigen herausgearbeitet. Ein Fazit zum jeweiligen Fall bildet den Abschluss jedes Porträts.

Abb. 3: Die Fallporträts im Überblick



Quelle: eigene Darstellung; alle Namen der genannten Personen, Einrichtungen und Orte wurden anonymisiert

6.1 Kinderkrippe Sonnenschein – Umgang mit der Tagessstruktur und geteilte Verantwortung im Team

Tab. 2: Steckbrief zur Kinderkrippe Sonnenschein

Steckbrief	
Organisationsform	Kinderkrippe von öffentlichem Träger, 1 Leitung und 1 stellvertretende Leitung (beide in Teilzeit), 4 Fachkräfte in Vollzeit, 1 Berufspraktikantin, 1 FSJ Praktikant, 2 Praktikantinnen aus der Berufsschule, 2 Haushaltsskräfte
Gruppenstruktur	Offen, keine feste Gruppenzuordnung
Betreuungszeiten	Montag bis Freitag: 7:30 bis 18:00 Uhr
Anzahl und Alter der Kinder	24 Kinder, 0–3 Jahre
Für Betreuung genutzte Räume	Zwei große Räume mit unterschiedlichen Funktionsecken, ein Schlafräum, ein Musikzimmer, eine große Eingangshalle, Garten
Sprachen	Deutsch
Typischer familiärer Hintergrund	v.a. Angestellte (mit akademischem Hintergrund)

Quelle: eigene Zusammenstellung anhand von ethnografischen Interviews und Beobachtungen

Tab. 3: Tagesablauf der Kinderkrippe Sonnenschein

Tagesablauf		
Uhrzeit	Thema	Alltagspraktiken der Fachkräfte
07:30–09:00	Beginn der Betreuungszeit und Ankunftszeit der Kinder im Spielzimmer, Möglichkeit zum Frühstücken im „Esszimmer“	Freispiel, Spiel-Interaktionen, Begleitung der Ruhe-Phase, Sicherstellung und Begleitung des Essens
09:00–09:15	Ende der Ankunftszeit, Morgenkreis	Begrüßungslied, Singspiele, Vorstellung der täglichen Angebote für die Kinder, Klärung des Speiseplans mit der Küchenkraft
09:15–09:30	Übergang zum „Rausgehen“, Freispiel und Angebote	Umziehen der Kinder, Aufteilung auf die Angebote
09:30–10:30	Freispiel, Angebote	Begleitung der Kinder im Spiel und in wechselnden Angeboten, Dokumentation der Angebote und Durchführung organisatorischer Aufgaben
10:30–11:00	„Wickeleinheit“ und Übergang zum Mittagessen	Wickeln aller Kinder nacheinander, evtl. Umziehen an der Garderobe, Händewaschen, Vorbereitung der Tische, Singkreis moderieren

Tagesablauf		
Uhrzeit	Thema	Alltagspraktiken der Fachkräfte
11:00–11:25	Mittagessen	Begleitung des Mittagessens
11:25–11:45	Übergang zum Mittagsschlaf	Reinigen der Kinderhände und -gesichter mit feuchten Lappen sowie Ausziehen der Kinder im Essensraum, Einmünden von Kindern und Fachkräften in den Schlafraum
11:45–13:30	Mittagsschlaf bzw. Ruhezeit	Teambesprechungen, Dokumentationen und Vorbereitungen
13:30–14:30	Aufstehen und Freispiel	Anziehen der Kinder, Vorbereitung der Brotzeit
14:30–15:00	Brotzeit	Begleitung des Essens
15:00–18:00	Freispiel, Abholphase und Ende der Betreuungszeit	Spielassistenz, Tür- und Angelgespräche mit den Eltern

Quelle: eigene Zusammenstellung anhand von ethnografischen Interviews und Beobachtungen

Die Kinderkrippe Sonnenschein liegt in einem innerstädtischen Bezirk einer Großstadt am Rand eines Parks, umgeben von altbaugesäumten Straßen. Im Zuge des Neubaus der angrenzenden großen Einrichtung für Erwachsenenbildung entstand vor etwa zehn Jahren auch das Haus, in dem sich die Kinderkrippe befindet. Sie ist eine Einrichtung in öffentlicher Trägerschaft und unterhält eine Kooperation mit jener angrenzenden Einrichtung, die ca. die Hälfte der 24 Ganztagsplätze belegen darf. Die Kinderkrippe folgt einem offenen Konzept, d.h. alle Kinder bilden eine Kindergruppe, die sich je nach Tagesangebot in spontan wechselnde Untergruppen aufteilt. Die Fachkräfte formulieren den Anspruch, durch die Gestaltung von verschiedenen Angeboten eine Wahlmöglichkeit zu eröffnen und das Kind als eigenständiges Individuum zu sehen und zu fördern sowie es mit seinen Wünschen und Bedarfen wahrzunehmen und zu respektieren. Das Motto, das sich die Einrichtung für ihre Arbeit gegeben hat, zierte in großen Lettern eine Wand in der Eingangshalle: „Kinder kommen als Erfinder und Entdecker auf die Welt“. Die Fachkräfte setzen diese Perspektive eng mit dem Konzept der offenen Arbeit in Beziehung. Die Kinder sollen selbst entscheiden, was sie gerne machen möchten, wo und mit wem sie sich aufhalten wollen. Die Leiterin beschreibt es so: „Und ich find, das ist ein Vorteil, dass die Kinder auch in sich spüren dürfen, mach ich, brauch ich, oder mach ich, brauch ich heute nicht, oder Bewegungsraum oder Sinnesraum oder Baecke oder doch lieber irgendwo in eine Ecke und Bücher lesen. Und das hab ich vielleicht unter Umständen in einer geschlossenen Einrichtung nicht.“ Trotz dieser Öffnung hat jede Fachkraft ihre Bezugskinder, mit denen sie in der Regel die Eingewöhnung macht, die weiteren Elterngespräche führt und das Portfolio pflegt. Grundsätzlich sehen sich die Fachkräfte aber im Tagesablauf für alle Kinder zuständig, nicht nur für die jeweiligen Bezugskinder.

Betreut werden die 0- bis 3-Jährigen von einem jungen Team, das neben der Leitung und der Stellvertretung in Teilzeit aus vier Vollzeitkräften und mehreren Praktikantinnen und einem Praktikanten besteht. Als charakteristisch für die Ein-

richtung erweist sich der enge Zusammenhalt innerhalb des jungen Teams über Ausbildungsunterschiede hinweg, der vom Team selbst vor allem auf die flachen Hierarchien zurückgeführt wird. Kinderpflegerin Antonia Sander beschreibt es so: „Das find ich toll, dass die Kinderpflegerin auch als wertvolles pädagogisches Personal geschätzt wird und nicht als, ja, billige Hilfskraft, und wenn ein Kind die Windel voll hat, dann ist die Kinderpflegerin dran, und wenn die Hauswirtschaftskräfte nicht da sind, und da ist es dann in anderen Häusern so, dass halt dann die Kinderpflegerinnen die Tische wischen müssen oder das Geschirr machen müssen. Und das ist halt hier nicht so, also, wir wechseln uns da auch schön ab, ja, jeder ist gleich viel wert, egal welchen Berufsstand er hat.“ Dieses Vorgehen ist von Leitungsseite bewusst so gewählt. Alle Fachkräfte sind mit denselben Aufgaben betraut – sowohl mit den pädagogischen Tätigkeiten innerhalb der Einrichtung als auch nach außen hin bei der Zusammenarbeit mit den Eltern: „Und grundsätzlich behandle ich aber alle gleich. Das wird im Haus einfach so gelebt, ob es jetzt auch so banale Sachen wie (Verfügungszeiten) betrifft, es hat jeder gleich viel. Sie haben auch die gleichen Aufgaben. Mhm, also, sie haben alle Eingewöhnung, sie haben alle Elterngespräche, sie haben alle Erlebnistagebücher.“ Diese gewünschte Zuständigkeit der Teammitglieder für ähnliche Aufgaben bildet sich auch in der Arbeitsweise des jungen Teams ab. Nicht nur das pädagogische Programm wird gemeinsam entwickelt, auch in verschiedenen Situationen des Alltags wie bei den Angeboten oder in Konfliktsituationen nehmen die Fachkräfte spontan Bezug auf eine Situation und bringen ihre Deutungen und Bewältigungsstrategien ein.

In den Augen der Leiterin liegt der Vorteil des offenen Konzepts im Hinblick auf die pädagogische Arbeit vor allem darin, dass die Angebote nach den Kompetenzen und Vorlieben der Teammitglieder oder der Beziehung zum jeweiligen Kind gestaltet werden und nicht nach dem Grad ihrer fachlichen Qualifikation. „Hier hab ich einfach Kolleginnen, die Gitarre spielen, und dann weiß ich, die Kinder profitieren alle davon, dass die eine Gitarre spielen kann und dass sie einigermaßen ordentlich singt. Und die andere kann dafür gigantische Bewegungslandschaften aufbauen, und das ist definitiv, find ich, ein Gewinn für die Kinder. Aber auch fürs Personal, weil die auch ihren Interessen und Neigungen entsprechend arbeiten können und jemand, der ums Verrecken nicht singen kann, ist nicht gezwungen, weil man ja die Kinder in allen Bereichen fördern muss, zu singen, weil es wichtig ist.“

In der Praxis konnte beobachtet werden, dass beispielsweise Fachkraft Marion Ilmberger die Kreativangebote vorstellt („Ich bin die Basteltante.“), während Fachkraft Jasmin März häufig beim Morgenkreis Gitarre spielt und auch oft den Singkreis vor dem Mittagessen anbietet. Der formulierten Offenheit des Konzepts folgend bieten die Fachkräfte im Morgenkreis mehrere Angebote an, denen sich die Kinder dann frei zuordnen können.

Umgang mit der Tagesstruktur

Es wurde beobachtet, dass der Zeitplan dem Tagesablauf eine klare Struktur vorgibt, an der sich Art und Dauer aller Tageselemente wie Mahlzeiten, Wickelzeiten oder Angebote ausrichten. Diese Struktur einzuhalten und das eigene Tun und die Vorbereitung der Kinder darauf auszurichten, verdichtet die Handlungsabläufe zu bestimmten Zeitpunkten stark und stellt die Fachkräfte vor die Herausforderung, sowohl die individuellen Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen als auch die zeitlichen und räumlichen Vorgaben einzuhalten. Diese Struktur erfordert von den Fachkräften, sich nach bestimmten Punkten und Zeiten im Tagesablauf auszurichten, die von den Fachkräften auch als „Etappenziele“ bezeichnet werden. Bei der Beobachtung hat sich in mehreren Situationen gezeigt, wie verschiedene Elemente der Tagesstruktur aufeinandertreffen und wie die Fachkräfte mit diesen Situationen umgehen.

Vor dem Mittagessen findet meistens eine offene Singrunde im Spielzimmer statt, an der die Kinder teilnehmen können. Diese dient nicht nur dem gemeinsamen Singen, sondern auch dazu, die Wartezeit bis zum Mittagessen zu überbrücken. Im Protokollausschnitt singen die Kinder gerade das Lied von einem immer höher steigenden Luftballon. Zu Beginn darf sich jeweils ein Kind die Farbe und die Größe des daraufhin zu besingenden Luftballons wünschen. Während des Singens kommt Fachkraft Marion Ilmberger herein und sagt, dass das Essen fertig sei.

(...) Am Ende des Liedes beugt sich Fachkraft Leonie Schmittbauer zu den rufenden Kindern vor: „Jetzt dürfen aber auch die Kinder mal was sagen, die sich noch gar nichts gewünscht haben, der Manuel, die Ariane.“ Sie schaut Manuel an: „Manuel, möchtest du einen Luftballon haben?“ Manuel nickt. „Einen großen oder einen kleinen Luftballon?“ Sie zeigt begleitend den Abstand mit den Händen für „groß“ und „klein“ an. Frau Ilmberger war gerade hinausgegangen und kommt nun ins Spielzimmer zurück und ruft Frau Schmittbauer zu: „Essen ist fertig.“ Frau Schmittbauer dreht den Kopf zu ihr und schaut sie an, die Kinder scheinen auf den Ausruf nicht zu reagieren: „Aber der Manuel bekommt jetzt noch seinen Luftballon.“ Frau Ilmberger nickt, kommt dann zurück in den Raum und setzt sich wieder in den Kreis: „Ja, ich wollt nur Bescheid geben.“ Frau Schmittbauer schaut auffordernd in die Runde: „Also, auf drei ihr Lieben. Eins, zwei, drei.“ Sie und die Kinder singen das Luftballonlied. Dann schaut Frau Schmittbauer Ariane an, dann ihre Kollegin Frau Ilmberger: „Die Ariane darf auch noch.“ Frau Ilmberger nickt: „Ja, ich wollt nur schaun, wie weit sie sind.“ Frau Schmittbauer beugt sich etwas hinunter und versucht, Arianes Blick aufzufangen: „Wie groß soll der denn sein? Und welche Farbe?“ Als Ariane nichts sagt, macht sie ihr mehrere Vorschläge und zeigt dabei auf Pulli und Socken: „Soll er vielleicht gelb sein wie dein Pulli oder rosa wie deine Socken?“ Ariane schaut auf ihre Füße und murmelt: „Farbe.“ Frau Schmittbauer beugt sich noch etwas weiter vor und schlägt vor: „Einen bunten?“ Ariane nickt.

Sie fragt weiter: „Und, soll der Luftballon groß oder klein sein?“ Ariane sagt erneut nichts, schaut Frau Schmittbauer nur an. Einige Sekunden vergehen. Frau Schmittbauer fängt ihren Blick auf und deutet wiederum die Armspanne an: „Groß oder klein?“ Ariane schaut vorsichtig hoch: „Ein lila.“ Frau Schmittbauer lächelt: „Ein lila Luftballon, das ist eine super Idee, aber wie groß soll er sein? Klein oder groß?“. Ariane lächelt: „Klein.“ Frau Schmittbauer schaut nun wieder in die Runde: „Ok, dann singen wir jetzt den kleinen lila Luftballon. Jetzt gemeinsam.“ Sie reckt drei Finger in die Höhe: „Eins, zwei, drei.“ Frau Schmittbauer und die Kinder singen das Luftballonlied. Am Ende streckt Frau Schmittbauer die Arme in die Höhe und schiebt ihre Ärmel hinunter: „So, meine Lieben, jetzt dürft ihr mal alle eure Ärmel nach oben schieben und dann mit zum Essen kommen.“ Die Kinder schieben die Ärmel nach oben und laufen aus dem Zimmer.

In der Sequenz wird deutlich, dass Frau Schmittbauer als Moderatorin des Singkreises zwei Themen gleichzeitig bedient. Zum einen definiert sie in der Kindergruppe eine Untergruppe der Kinder, „die sich noch gar nichts gewünscht haben“, und fragt diese explizit nach ihren Wünschen, die auch erfüllt werden sollen. Zum anderen wird sie von ihrer Kollegin Frau Ilmberger an das bereitstehende Mittagessen erinnert, das nach dem Ende des Singkreises die nächste Station im Tagesablauf darstellt. Die Situation kann also als ein Handlungsdilemma gelesen werden, bei dem die von der Fachkraft definierten und einzulösenden Bedarfe der Kinder einem wartenden Tagesordnungspunkt entgegenstehen und das es aufzulösen gilt. Kollegin Frau Ilmberger erweist sich hier durch ihre mitten im Geschehen platzierte Meldung („Essen ist fertig.“) quasi als Botschafterin für das Mittagessen und wird auch als solche von Frau Schmittbauer angesprochen, indem sie Frau Ilmberger über ihren weiteren Plan beim Singkreis informiert („Die Ariane darf auch noch.“). An dieser Rollenverteilung der Fachkräfte zeigt sich ein Phänomen, das bei der Beobachtung von Teamarbeit in dieser Einrichtung herausgearbeitet werden konnte: Die beiden Pole des Dilemmas werden von verschiedenen Fachkräften verkörpert, sodass stellvertretend für eine Auseinandersetzung mit der Struktur eine Aushandlung unter den Fachkräften notwendig und sichtbar wird. Die Auflösung des Dilemmas basiert in diesem Beispiel auf einer von Frau Schmittbauer vorgeschlagenen und von Frau Ilmberger bestätigten Priorisierung der verschiedenen Angebote. Frau Schmittbauer rahmt die Situation weiterhin als Singsituation, was sich daran zeigt, dass sie ähnlich intensiv wie vor der Botschaft den Wünschen von Ariane und Manuel nachzugehen versucht und erst am Ende der von ihr definierten Handlungsfolge den Startschuss fürs Mittagessen gibt. An Frau Ilmbergers Vorgehen zeigt sich eine sequenzielle Unterordnung des von ihr eingebrachten Tagesordnungspunkts Mittagessen, indem sie sich durch ihr Hinsetzen in den Kreis wieder zu einem Teil des Singkreises macht und ihre Botschaft („Essen ist fertig.“) explizit als Information („Ja, ich wollt nur Bescheid geben.“) und nicht als Appell rahmt.

Eine ähnliche Situation erlebt Frau Ilmberger, die ein Schneideangebot für die Kinder durchführt, bei dem die Kinder mit Scheren buntes Papier in Schnipsel zerkleinern und dann zu einem Bild aufkleben. Während des Angebots kommen die Praktikantin Edith Leitinger und Frau Schmittbauer mit einem Obstteller für die Kinder herein.

Etwa zehn Kinder haben sich um den Tisch versammelt und schneiden buntes Papier in kleine Schnipsel oder schauen den Schneidenden zu. Frau Ilmberger wendet sich an Praktikantin Ines Schäch: „Du Ines, merkst du dir bitte auch, welche Kinder hier mitschneiden, für die Tagesdokumentation?“

Auf der anderen Seite des Raumes trägt eine weitere Praktikantin (Edith Leitinger) eine Schale mit Gurken und drei Bananen für die „kleine Obstbrotzeit“ zwischen Frühstück und Mittagessen hinein. Frau Ilmberger sieht es aus dem Augenwinkel, reckt den Oberkörper in die Höhe und hebt die Stimme: „Vielleicht wartest du damit noch ein bisschen, oder stellst es da oben hin, weil sie jetzt grad so schön schneiden.“ Die Praktikantin bleibt stehen und schaut unschlüssig wirkend im Raum umher. Frau Schmittbauer betritt ebenfalls mit einer Obstschale den Raum, dreht diese in der Luft und ruft laut: „Wer Hunger hat.“ Frau Ilmberger unterbricht mit bittender Stimme: „Können wir nicht einfach noch ein bisschen warten, ja, so zehn Minuten, Viertelstunde (ein Kind läuft bereits zur Praktikantin mit der Gemüseschüssel), ja, naja, jetzt is scho wurscht.“ Frau Schmittbauer schaut sie an und zuckt die Schultern: „Na, is doch gut, dann hast du nicht so Stress am Bein.“ Frau Ilmberger schaut vom Tisch auf und deutet mit dem Kopf auf den Tisch: „Ja, nicht dass die dann mit den pappigen Händen da wieder.“ Frau Schmittbauer winkt ab und sagt mit beruhigender Stimme: „Wie sind so viele Leute, wir können Hände waschen.“ Sie wendet sich an die Kinder: „Nehmt euch Kinder.“ Frau Ilmberger dreht sich zu den Kindern: „Na gut. Also Laura, dann komm mal her.“ Sie wendet sich Laura zu und schneidet mit ihr zusammen weitere Schnipsel. Einige Kinder, die mit dem Schneiden fertig sind, laufen zur Obstbrotzeit.

In dieser Sequenz zeigt sich, wie zwei Tagesstrukturelemente, nämlich die kurz nach dem Morgenkreis angesetzte Obstbrotzeit sowie das Angebot „Mit Scheren schneiden“, gleichzeitig innerhalb eines Raumes stattfinden sollen und wie daraus eine Konkurrenz entsteht, die von den Fachkräften bewältigt werden muss. An Frau Ilmbergers Verfahrensweise zeigt sich der Versuch, ähnlich wie im vorhergehenden Beispiel, eine Priorisierung der Angebote zu etablieren (zuerst schneiden, dann essen), um möglicherweise das eigene Angebot ungestört fortführen zu können und die Kinder nicht von der pädagogisch ausgerichteten Aufgabe des Schneidens abzulenken bzw. eine mögliche erschwerte Gestaltung des Angebots durch klebende Obsthände zu vermeiden. Frau Schmittbauer hingegen scheint diese Gleichzeitigkeit als möglich anzusehen und schlägt eine Hilfsstruktur vor, die die von Frau Ilmberger benannten Folgen eingrenzen könnte: Weitere Fachkräfte könnten

beim Händewaschen helfen und damit einen reibungslosen Ablauf des Schneidens garantieren. Außerdem weist sie durch das parallele Angebot auf eine mögliche Entlastung von Frau Ilmberger hin, die sich durch die reduzierte Zahl der teilnehmenden Kinder an Frau Ilmbergers Angebot ergeben könnte. Letztlich akzeptiert Frau Ilmberger die Koexistenz der beiden Angebote, auch deswegen, weil Frau Schmittbauer die Kinder erneut auffordert, das Obst zu nehmen, bzw. die Kinder bereits selbst zum Obst laufen. Die Situation wird hier zugunsten der Gleichzeitigkeit von zwei Tagesstrukturelementen aufgelöst – allerdings unter der Prämisse der Folgenabschätzung und der Sicherung des bestehenden Bastelangebots.

Gemeinschaftliche Bearbeitung von Konfliktsituationen

Ein Merkmal der offenen Arbeit in dieser Einrichtung ist, dass die 24 Kinder als eine Gruppe angesehen werden, die von den Fachkräften gemeinsam betreut wird. Das setzt eine enge Absprache des gesamten Teams während des Tages voraus. Im Alltag konnten darüber hinaus viele Situationen beobachtet werden, in denen eine Ad-hoc-Absprache, eine spontane Anteilnahme oder Verantwortungsübernahme der Fachkräfte sichtbar wurden – beispielsweise bei der Auflösung von Konfliktsituationen.

Anhand des folgenden Protokollausschnitts soll gezeigt werden, welche professionellen Leistungen drei Fachkräfte erbringen, um Wut und Enttäuschung eines Kindes und dessen Separierung von der Gruppe aufzulösen und es wieder ins Gruppengeschehen zu integrieren.

Die Sequenz ereignet sich im Garten der Kinderkrippe. Zwischen dem Krippengebäude und dem Rasen ist ein breiter Plattenweg angelegt, der als Rennstrecke für die Bobbycars, Laufräder und Dreiräder dient. Da es nur zwei Laufräder in der Einrichtung gibt, muss zwischen diesen beiden ein ständiger Fahrerwechsel erfolgen, der von den Fachkräften begleitet wird und bei den Kindern oft für Verstimmung sorgt.

Franz hat sein Laufrad gerade abgegeben und läuft nun mit gerunzelter Stirn, vor der Brust verschränkten Armen und festem Schritt am Rand der Rennstrecke hin und her. Schließlich setzt er sich auf die Bank, die am anderen Ende der Rennstrecke neben Frau Schmittbauer steht. Sie sieht ihn kommen und fragt: „Franz, was ist denn los?“ Franz sagt nichts, verschränkt die Arme fester vor seinem Körper und dreht den Kopf zur Seite. Frau Schmittbauer fragt weiter: „Musstest du dich ärgern?“ Sie dreht den Kopf zur Rennstrecke und sieht zwei andere Kinder Laufrad fahren. „Wolltest du auch noch länger fahren? Ja, das versteh ich, aber andere Kinder wollen auch mal fahren.“ Franz schaut auf den Boden und wippt mit den Fußspitzen. Frau Schmittbauer entfernt sich, Franz steht auf und schlendert – immer noch mit ‚saurem‘ Gesicht – über den Rasen und tritt mit der Fußspitze gegen einzelne Grasbüschel.

Frau Ilmberger sieht es von ihrer Position vor dem Teamzimmerfenster aus und ruft: „Mensch Franz, was is'n los? Magst du mal zu mir kommen?“ Und sie geht einen Schritt auf ihn zu und breitet die Arme aus. Franz schüttelt den Kopf und läuft an den Rand der Rennstrecke und bleibt dort stehen. Frau Ilmberger zuckt die Schultern und kommentiert: „Ach Franz“, und geht zurück auf ihren Posten vor dem Teamzimmerfenster.

Franz' beobachtbare Praktiken (verschränkte Arme und schnelles Hin- und Herlaufen) lassen auf eine Unzufriedenheit mit der Situation bzw. eine Verärgerung schließen. Das nehmen auch die Fachkräfte wahr, die am Rand der Rennstrecke stehen. Als er neben Frau Schmittbauer Platz nimmt, versucht sie, durch verschiedene Fragen mit ihm ins Gespräch zu kommen. Als er die allgemeine Frage nach seinem Gefühlszustand („Franz, was ist denn los?“) unbeantwortet lässt, knüpft sie mit immer konkreteren Entscheidungsfragen an die vorangegangene Situation an („Wolltest du auch noch länger fahren?“). Obwohl Franz ihre Vermutung nicht direkt bestätigt, äußert sie Verständnis für seinen Wunsch und seine Verärgerung. Allerdings erklärt sie ihm auch, warum die Situation unvermeidlich war. Damit macht Frau Schmittbauer einen ersten Versuch, Franz' Ärger durch ein Gespräch und signalisiertes Verständnis aufzulösen.

Einen zweiten Versuch unternimmt ihre Kollegin Frau Ilmberger, die ebenfalls auf Franz' Praktiken (gegen Grasbüschel treten) aufmerksam geworden ist und ihn zunächst mit derselben Frage wie Frau Schmittbauer anspricht. Sie wählt zusätzlich den Modus der körperlichen Annäherung, indem sie ihre Frage mit einer körperlichen Geste der offenen Umarmung untermauert. Als Franz dieses Angebot der Kontaktaufnahme bzw. der Tröstung zurückweist, zieht sich auch Frau Ilmberger zurück auf ihren Posten. In der nun folgenden Szene kann beobachtet werden, wie Franz wieder in die Gruppe integriert wird.

Fachkraft Antonia Sander kommt in den Garten. Sie bleibt kurz stehen und schaut sich im Garten um, sieht Franz am Rand stehen und geht auf den Baumstamm-Zug zu, setzt sich auf einen Waggon und ruft mit Lautsprecherstimme: „Hier ist der Bahnhof, ein Zug möchte gleich losfahren.“ Zwei Kinder kommen lachend angelaufen und setzen sich zu Frau Sander auf einen der Waggons. Frau Sander ruft Franz zu: „Franz, los, komm, ich brauch noch einen Lokführer.“ Franz steckt einen Finger in den Mund, schaut auf den Boden und dreht seinen Körper in einer 90°-Drehung hin und her. Er schaut wieder auf und zu Frau Sander hin. Diese ruft ihm erneut zu: „Los Franz, komm, wo wollen wir denn hinfahren?“ Frau Ilmberger, die den Dialog von ihrer Position aus beobachtet hat, nähert sich der Situation und ruft: „Ans Meer.“ Frau Sander erwidert verwundert: „Ans Meer, wo kann man denn da mit'm Zug hinfahren?“ Frau Ilmberger zuckt mit den Schultern und lacht: „Keine Ahnung. Kroatien vielleicht.“ Franz sagt weiterhin nichts, schaut immer noch mit dem Finger im Mund auf den Boden. Frau Ilmberger schaut zu Franz

und sagt mit wissendem Grinsen zu Franz: „Ah, ich weiß, wohin der Franz gerne fährt. An den Tegernsee. Stimmt's Franz?“ Franz hebt den Kopf, nickt heftig, lächelt, rennt zum Holzzug und setzt sich vorne ins Führerhäuschen. Er ruft Frau Sander und den Kindern, die hinter ihm sitzen, zu: „So, alle losfahren“ und bimmelt mit der Glocke vorn in der Lok. Frau Sander und Frau Ilmberger lachen, und Frau Ilmberger sagt: „Na also, der Franz ist wieder dabei.“

In der weiteren Folge der Sequenz zeigt sich, dass nun Frau Sander ein Spiel inszeniert, in dem sie sich selbst die Rolle des Zugpassagiers zuweist und Franz als Protagonisten adressiert (Lokführer). Als er zögert, aber körperlich eine Reaktion zeigt, spricht sie ihn erneut als Spielführer an, der das Ziel der Reise bestimmen soll. Da er sich weiterhin dem Spiel verweigert, bringt sich Frau Ilmberger stellvertretend ein. Sie hält damit zwar den Dialog aufrecht, festigt allerdings auch seine Position außerhalb des Geschehens. Durch die Anknüpfung an sein vermeintliches Lieblingsausflugsziel gelingt es ihr schließlich, seine Spielmotivation zu wecken. Er ergreift die ihm angebotene Rolle und gestaltet das Spiel selbstständig, während Frau Ilmberger die gelungene Integration von Franz in die Gruppe vermerkt.

Diese Sequenz veranschaulicht, welche professionellen Leistungen das Team gemeinsam erbringt, um ein sich separierendes Kind wieder in die Gruppe zu integrieren. Ihre ähnlichen und unterschiedlichen Handlungsmodi ergänzen sich zu einer für sie erfolgreichen Gesamtintegrationsleistung. Zunächst gehen die Fachkräfte Frau Schmittbauer und Frau Ilmberger im Fragemodus auf ihn zu, möglicherweise um von ihm eine authentische Problem- oder Gefühlsäußerung zu erhalten. Franz verweigert jedoch die verbale Ebene, sein Zustand lässt sich nur anhand der beobachteten Praktiken nachvollziehen. Daraufhin wählen die Fachkräfte unterschiedliche Interventionsformen: Frau Schmittbauer wählt eine Erklärung der Situation, Frau Ilmberger macht das Angebot einer körperlichen Zuwendung. Frau Sander konfrontiert ihn im Modus des Spielerischen direkt mit einer Aufforderung, einer Rollenzuweisung im Spiel sowie einer Spielidee, die von ihm ausgefüllt werden kann. Erst als Frau Ilmberger aufgrund ihrer Vorkenntnisse eine Personalisierung des Fahrtziels einbringt, die sich an den individuellen Vorlieben von Franz orientiert, kommt es zur angestrebten Integration. Hier zeigt sich deutlich, wie durch die situativ eingebrachten Ideen und Zuwendungen mehrerer Teammitglieder gegenüber Franz am Ende ein Weg ins Spiel für ihn möglich wird.

In der folgenden Sequenz entwickelt sich während des Mittagessens eine Konfliktsituation mit dem Kind Martinko. Martinko will gern auf dem Stuhl sitzen, auf dem bereits ein anderes Kind sitzt und verleiht seiner Unzufriedenheit körperlich Ausdruck. Diese Situation erfordert nun eine Bearbeitung auf mehreren Ebenen: Martinkos Widerstand muss aufgelöst werden, er muss wieder in die Tischgemein-

schaft integriert werden, und die anderen Kinder sollen möglichst ungestört ihr Mittagessen einnehmen können.

Bei der Verteilung der Plätze beim Mittagessen wollte sich Martinko eigentlich auf den Platz setzen, auf dem Lorenz sitzt. Er wird von Frau Sander auf den Platz neben Lorenz verwiesen: „Dann setz du dich doch dahin, Martinko. Auf dem Platz sitzt schon der Lorenz.“ Martinko verzieht den Mund, senkt den Kopf und blickt auf seine Beine. Währenddessen wird der Tischspruch aufgesagt, bei dem Martinko nicht – wie dabei üblich – die Hände der Nebensitzer nimmt. Nach Ende des Spruchs stemmt er sich mit deutlich saurem Gesichtsausdruck mit seinen Beinen gegen das Tischbein, sodass sein Stuhl leicht nach hinten kippt. Frau Sander beugt sich über den Tisch zu ihm und erklärt ihm mit Nachdruck: „Martinko, da kannst du ja jetzt nicht sitzen, da sitzt jetzt der Lorenz. Morgen kannst du da wieder sitzen.“ Martinko dreht den Kopf zur Seite und sagt „Nein“, und fängt an zu weinen. Frau Sander spricht weiter zu Martinko und zuckt die Schultern dabei: „Martinko, ich kann jetzt auch nichts machen. Auf dem anderen Platz sitzt der Lorenz.“ Sie schöpft energisch Salat auf den Teller von Adrian und reicht ihn ihm. Martinkos Weinen wird lauter, er hat sich inzwischen auf dem Stuhl zurückgelehnt und die Arme auf die Lehnen gelegt und reibt sich ab und zu die Augen. Frau Sander ignoriert ihn zunächst kurz, schließlich steht sie energisch auf, geht zu Martinkos Stuhl hin, geht neben ihm in die Knie und schaut ihm mit strenger Miene in die Augen: „Letzte Chance, du kannst jetzt essen oder schlafen.“

Martinko bringt durch seine Mimik und seine Körperhaltung sowie durch seine Verweigerung des vergemeinschaftenden Rituals „Tischspruch“ zum Ausdruck, dass er sich von der Tischgemeinschaft separieren möchte. Auch das Wegstemmen vom Tisch kann so gelesen werden. Dies ist in dieser Sequenz insofern von großer Bedeutung und Wirkung, da sich bei Frau Sander durch das Arrangement einer Tischgemeinschaft, den Tischspruch sowie die gemeinsame Mahlzeit Praktiken der Kollektivierung bzw. der Vergemeinschaftung beobachten lassen. Insofern entsteht für Frau Sander eine Herausforderung: Sie muss eine Gemeinschaft am Tisch herstellen und das Mittagessen begleiten und gleichzeitig Martinko in die Gruppe integrieren. Frau Sander wendet in der Folge verschiedene Strategien an, um Martinko in die Gruppe zu reintegrieren und ein ungestörtes gemeinsames Mittagessen aller Kinder zu ermöglichen.

Zunächst verringert sie die räumliche Distanz zwischen sich und Martinko und zeigt körperliche Präsenz, indem sie sich über den Tisch beugt. Sie stellt dann den Sachverhalt klar und verweist auf die Möglichkeit, dass sein Wunsch zu einem anderen Zeitpunkt erfüllt wird („Morgen kannst du da wieder sitzen.“). Als Martinko dieser Verweislogik nicht folgt und seiner Trauer/Wut noch deutlicher durch Weinen Ausdruck verleiht, bringt Frau Sander ihre eigene Situation zur Sprache und macht deutlich, dass sie ihr Vorgehen als alternativlos betrachtet („ich kann jetzt

auch nichts machen“). Als Martinko sich trotzdem weiter dem Mittagessen entzieht, aber zugleich körperliche Gesten der Müdigkeit zu beobachten sind, beendet sie ihre Integrationsbemühungen und stellt ihn ultimativ vor die Wahl, sich am Mittagessen aktiv zu beteiligen oder die Gruppensituation zu verlassen. Die anschließende Beobachtungssequenz beschreibt, wie die Konfliktsituation schließlich aufgelöst wird.

Frau Schmittbauer reckt den Hals, blickt hinüber zu ihrer Kollegin Frau Sander und ruft meines Erachtens besänftigend vom Nachbartisch: „Der ist bestimmt schon müde.“ Martinko hört nicht auf zu weinen. Frau Sander geht zu ihrem Stuhl zurück. Frau Schmittbauer steht auf, geht zu Martinko hinüber und nimmt ihn bei der Hand, zieht ihn sanft vom Stuhl herunter, führt ihn zu einem freien Stuhl bei ihr am Tisch und schiebt ihn an den Tisch. Martinko leistet keinen Widerstand. Martinko schüttelt den Kopf, weint weiter und versucht sich wieder gegen den Tisch zu stemmen. Frau Schmittbauer hat ihn in unbewegter Haltung und mit skeptischer Miene beobachtet. „Martinko, ich glaube, du musst doch ins Bett. Sie wendet sich an den Praktikanten Thomas Huber: „Kannst du den Martinko ins Bett bringen?“ Thomas Huber steht vom Nebentisch auf und kommt zu Martinko, nimmt ihn bei der Hand, zieht ihn vom Stuhl und kniet sich vor ihm hin. Er nimmt ein Taschentuch aus dem Regal, putzt Martinko die Nase und nimmt ihn auf den Schoß. Er zieht sein Umkleidekästchen aus dem Regal neben dem Kindertisch und beginnt, Martinko das Shirt über den Kopf zu ziehen. Martinko hat inzwischen aufgehört zu weinen und lässt alles geschehen. Herr Huber zieht ihm Shirt und Hose aus, drückt Martinko leicht vom Schoß in den Stand, nimmt ihn bei der Hand und verschwindet mit ihm im Schlafräum. Nach ca. drei Minuten kehrt er zurück, die Tür zum Schlafräum, der direkt vom Essraum abgeht, bleibt einen Spalt offen. Das Geschehen wird von den Fachkräften im Essraum nicht weiter kommentiert. Nach weiteren vier Minuten wendet sich Frau Schmittbauer erneut an Herrn Huber: „Thomas, würdest du nochmal nachschauen, was der Martinko so da drin macht?“ Herr Huber verschwindet im Schlafräum, kommt kurz darauf wieder heraus und berichtet, dass er hellwach sei und dort rumlaufen würde. Frau Schmittbauer verzieht den Mund zu einer nachdenklich-amüsierten Grimasse. Er geht erneut hinein und sagt zu Martinko, dass er sich bitte hinlegen solle und kommt wieder hinaus. Schließlich erscheint Martinko in der geöffneten Tür. Frau Schmittbauer schaut ihn an und fragt freundlich: „Na Martinko, bist du doch nicht müde? Willst du doch was essen?“ Sie streckt die Hand nach ihm aus. Martinko nickt, läuft zu ihr und klettert auf den freien Stuhl an ihrem Tisch. Frau Schmittbauer nimmt einen Teller vom Tisch und beugt sich zu ihm hinüber. „Magst du ein bisschen Salat?“ Martinko nickt und Frau Schmittbauer tut ihm einen Löffel auf. Martinko beginnt zu essen. Das Mittagessen läuft ohne weitere Konflikte mit Martinko weiter.

Anhand dieser Szene werden die professionellen Leistungen deutlich, die das Team bei der Bewältigung einer Konfliktsituation gemeinsam erbringt. Frau Schmittbauer nimmt wahr, dass der Konflikt zwischen ihrer Kollegin und Martinko während des

Mittagessens zu eskalieren droht. Sie übernimmt die Verantwortung und bringt ihre Deutung der Situation ein, indem sie Martinkos Verweigerungshaltung auf dessen Müdigkeit zurückführt. Vor dem Hintergrund dieser Deutung holt sie Martinko aus der Situation an Frau Sanders Tisch zu sich an den Tisch. Martinkos Praktiken deuten weiter auf Widerwillen und Separierung hin (Wegstemmen vom Tisch). Daraufhin wechselt Frau Schmittbauer ihre Handlungsstrategie und folgt ihrer ursprünglichen Deutung: Sie geht auf sein vermeintliches Schlafbedürfnis ein („du musst doch ins Bett“). Um diese Strategie während des Mittagessens umsetzen zu können, delegiert sie die Bearbeitung von Martinkos Bedürfnis (müde) an ein weiteres Teammitglied, den Praktikanten, der Martinko ins Bett bringen und die Beobachtung im Schlafraum nachhalten soll. Als Martinko, der nicht wirklich müde zu sein scheint, zurück in den Essraum kommt, übernimmt Frau Schmittbauer wieder die Zuständigkeit für ihn: Sie fragt seinen Zustand ab, macht eine körperliche Geste der Einladung und ermöglicht ihm das Einmünden in ihre Tischgemeinschaft. Insgesamt wirken drei Fachkräfte durch verschiedene Bewältigungsstrategien daran mit, Martinkos Enttäuschung und Separationsbestrebungen aufzulösen und der Gruppe das gemeinschaftliche Mittagessen in Ruhe zu ermöglichen. Daraus lässt sich eine gemeinschaftlich geteilte Verantwortung der Teammitglieder in einer Konfliktsituation lesen.

Fazit

Der Diskurs über Kindertageeinrichtungen als familienergänzendes Angebot beinhaltet als ein Hauptunterscheidungsmerkmal zur Familie die starke Strukturierung des Tages. Auch in der Einrichtung Sonnenschein prägt der feste Tagesablauf den Alltag. Die Beobachtungen haben allerdings gezeigt, dass innerhalb des Tagesablaufs durchaus widerstreitende Elemente gleichzeitig aufeinandertreffen können und bearbeitet werden müssen. Das erfordert von den Fachkräften häufig situative Entscheidungen und Aushandlungen, die sich dann in verschiedenen professionalen Leistungen niederschlagen: zum Beispiel in der Priorisierung der Elemente oder in deren bewusst gewählter gleichzeitiger Durchführung – samt Abwägung möglicher Folgen und deren Absicherung. Auch der Fachdiskurs thematisiert die Ambivalenz im Umgang mit festen Strukturen: In den Kindertageeinrichtungen werden diese zum einen dezidiert gefordert, um den Kindern Orientierung und Halt im Tagesablauf zu bieten. Zum anderen soll flexibel damit umgegangen werden, um die kindlichen Bedürfnisse wahrnehmen zu können und sie nicht dem Tagesablauf unterzuordnen (Nied u.a. 2011). Fachkräfte bewegen sich täglich in diesem Spannungsfeld und müssen diese Anforderungen permanent ausbalancieren.

Ein weiteres Merkmal der Einrichtung stellt das offene Konzept dar, das den Rahmen für die Ausgestaltung der Zusammenarbeit im Team bildet. Die fachpolitischen Ansprüche an die Teamarbeit in offenen Gruppenkonzepten sind hoch: Es wird z.B. gruppenübergreifendes Handeln gefordert oder auch ein guter Austausch

zwischen den Fachkräften ebenso wie eine geteilte Verantwortung für die Kinder. Die beobachteten individuellen und gemeinsamen Praktiken der Fachkräfte in der Kinderkrippe Sonnenschein zeigen, wie die Fachkräfte handlungsfähig bleiben: Durch zugewandte Fragen, körperliche Zuwendung oder konkrete Spielvorschläge integrieren sie Kinder wieder in die Gruppe. Die gemeinsam erbrachte professionelle Leistung wird auch am Modus der geteilten Verantwortung in einer Konfliktsituation deutlich, durch den ein Kind zurück in die Tischgemeinschaft begleitet wird.

6.2 Kindertagespflegeperson Angelika Euringer – Grenzziehung zwischen öffentlichem und privatem Raum

Tab. 4: Steckbrief zur Kindertagespflegeperson Angelika Euringer

Steckbrief	
Organisationsform	1 Kindertagespflegeperson mit 160 Unterrichtseinheiten (UE) Grundqualifizierung im eigenen Haushalt (Einfamilienhaus mit Garten und Spielzimmer für die Kindertagespflegestelle)
Betreuungszeiten	Montag bis Donnerstag: 08:00 bis 15:30 Uhr (nach Bedarf auch früher oder später)
Anzahl und Alter der Kinder	5 Kinder, 12–36 Monate
Für Betreuung genutzte Räume	Großes Spielzimmer im Untergeschoss des Wohnhauses, Bereiche des Wohnzimmers, Küche, Bad, Flur, Bereiche des Gartens
Sprachen	Deutsch
Typischer familiärer Hintergrund	Bürgerliche Mittelschicht, v.a. deutsche Herkunft, bildungsaffin
Soziales Netzwerk der Täti gen	Zwei eigene schulpflichtige Kinder (Mittel- und Oberstufe) leben mit im Haus, verheiratet Gute Vernetzung mit anderen Kindertagespflegepersonen, Treffen auf nahegelegenen Spielplätzen, Vernetzung mit Vertretungskraft (mobile Tagesmutter ‚MobiTa‘)

Quelle: eigene Zusammenstellung anhand von ethnografischen Interviews und Beobachtungen

Tab. 5: Tagesablauf der Kindertagespflegeperson Angelika Euringer

Tagesablauf		
Uhrzeit	Thema	Alltagspraktiken der Kindertagespflegeperson
08:00–08:15	Radfahren	Ankommen des ersten Kindes, gemeinsames Radfahren mit Kind und Hund
08:15–09:00	Beginn der Betreuungszeit und Ankunftszeit	Ankommen der Kinder, Spielen und Vorlesen im Wohnzimmer, Elterngespräche
09:00–09:30	Ende der Ankunftszeit, Freispiel und Angebot	Gemeinsam in das Spielzimmer im Untergeschoss gehen, Freispiel oder Angebote im Spielzimmer: Kinderküche, Schaukeln, Bauen, Malangebot, Bastelangebot
09:30–10:00	Brotzeit	Gemeinsame Brotzeit am Familienstisch im Wohnzimmer, Vorbereitung und Bereitstellung der Brotzeit durch Kindertagespflegeperson (Joghurt, Obst und Knabbereien), Tischgespräche, Singspiele
10:00–10:15	Übergang zum Anziehen	Wickeln der Kinder im Wohnzimmer oder Bad, Anziehen der Kinder im Flur
10:15–11:30	Aufenthalt im Freien	Täglicher Ausflug zum Spielplatz mit Hund, Treffen anderer Kindertagespflegepersonen auf dem Spielplatz
11:30–12:00	Übergang zum „Reingehen“	Ausziehen der Kinder, Freispiel im Wohnzimmer, Erwärmen des am Vorabend vorgekochten Essens in der Küche
12:00–12:45	Mittagessen	Gemeinsames Mittagessen im Wohnzimmer, Tischgespräche, Singspiele
12:45–13:00	Übergang zum Schlafengehen	Zähneputzen im Bad, ins Spielzimmer gehen, Wickeln und Ausziehen der Kinder, zu Bett bringen in Reisebetten im durch Vorhang getrennten Schlafbereich des Spielzimmers
13:00–14:30	Schlafen	Ruhezeit, Aufräumen der Küche und des Esstisches, Umbau des Wohnzimmers (Beseitigung der Barrieren, Entfernen der Kindertagespflege-Artefakte), Pause auf dem Sofa, Tochter kommt aus der Schule
14:30–15:30	Freispiel, Abholphase und Ende der Betreuungszeit	Aufwecken und Anziehen der Kinder, Freispiel im Spielzimmer, individuelles Abholen im Spielzimmer ab 15 Uhr, Aufräumen des Spielzimmers

Quelle: eigene Zusammenstellung anhand von ethnografischen Interviews und Beobachtungen

Kindertagespflegeperson Angelika Euringer arbeitet seit zehn Jahren in ihren eigenen Räumlichkeiten. Ihr Einfamilienhaus befindet sich in einer ruhigen Wohnsiedlung, in der vorwiegend Ein- und Mehrfamilienhäuser stehen. Das Wohngebiet ist in einem Randbezirk einer süddeutschen Großstadt angesiedelt und bietet für die

Anwohner/innen mehrere Wald- und Wiesenflächen sowie zwei große Spielplätze in der direkten Umgebung. Frau Euringer betreut keine eigenen Kinder in ihrer Kindertagespflegestelle, eröffnete diese aber aufgrund der Geburt ihres ersten Kindes. Zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf gab sie ihre Mitarbeit in der Gastronomie ihres Ehemannes auf und machte sich nach einer entsprechenden Qualifizierung als Kindertagespflegeperson selbstständig. Ihre beiden eigenen Kinder wurden in der Kindertagespflegestelle betreut, zum Zeitpunkt der Beobachtung sind sie jedoch bereits im schulpflichtigen Alter. Frau Euringers Kindertagespflegestelle wird zwar in ihren eigenen Räumlichkeiten, jedoch teilweise getrennt von den familiären Räumen betrieben. Während der Bringzeit und auch zum Essen werden Wohnzimmer und Küche der Familie für Aktivitäten der Kindertagespflege genutzt. Die restliche Betreuungszeit einschließlich der Schlafenszeit wird im Spielzimmer oder im Freien verbracht. Andere Räumlichkeiten, wie Schlaf- und Kinderzimmer, wurden von Frau Euringer durch eine mobile Trennwand abgeschirmt und sind für Eltern und Kinder nicht zugänglich. Der eigens für die Tagesbetreuung gestaltete Raum im Untergeschoss dient als fester Spiel- und Schlafräum für die Tagespflegekinder. Auch der Garten des Einfamilienhauses wurde in zwei Bereiche unterteilt: Der Gartenteil auf der Rückseite des Hauses wurde für die Kindertagespflege gestaltet und stellt für die Kinder diverse Spielmaterialien bereit. Der vordere und seitliche Gartenteil wurde durch einen Zaun abgetrennt und steht nur der Familie zur Verfügung. In ihrer Alltagsgestaltung der Kindertagespflege legt Frau Euringer besonderen Wert auf Natur und Bewegung. Zusammen mit ihrem Hund geht sie täglich und bei jedem Wetter mit der Kindergruppe in einem nahegelegenen Park spazieren oder auf verschiedene Spielplätze. Dort verabredet sie sich mit anderen Kindertagespflegepersonen, die ebenfalls in der Umgebung tätig sind. Als Einzeltagespflegeperson betont Frau Euringer die Notwendigkeit, sich mit Kolleginnen bzw. Kollegen oder anderen Stellen auszutauschen und zu vernetzen. Hierbei sprechen sie beispielsweise über Bastelideen und pädagogische Fragen, informieren sich über offene Betreuungsplätze zur gegenseitigen Empfehlung bei Elternanfragen oder verabreden sich zu gemeinsamen Aktivitäten, die in einer größeren Gruppe bzw. mit mehreren Erwachsenen besser durchzuführen sind. Frau Euringer legt großen Wert auf die individuelle, auf ihre Person zugeschnittene Ausgestaltung der Kindertagespflege unter der Berücksichtigung elterlicher Belange und Wünsche. Die Platzvergabe steuert sie selbst, Eltern und Kinder werden nach einer Kennenlern-Phase gezielt ausgewählt, um eine optimale Passung zwischen Frau Euringers Kindertagespflege und den Familien zu erreichen. Es ist für Frau Euringer besonders wichtig, dass sich die Eltern bewusst für sie als Person entscheiden. In diesem Zusammenhang betont sie die intime Atmosphäre ihrer Kindertagespflege, da die Eltern Einblicke in ihren gesamten Alltag und auch in ihre eigene Familie erhalten: „Und so sag ich auch immer zu den Eltern, manche Eltern wollen ja die Anonymität einer Krippe, die wollen dieses, der ist einer von 15, 10, keine Ahnung. Das geht so ein bissel unter, wenn der mal zu spät kommt und, ja, wenn wir mal, weiß ich nicht, in den Urlaub fahren oder so, das ist nicht so intim. Das wollen ja viele gar nicht. Das hier ist intim. Die kennen meine Familie, die sehen, dass hier oft Hundehaare liegen, wir haben einen Hund. Die sehen auch immer an mir,

dass ich mal müde bin.“ Ihr Betreuungsangebot sowie ihren persönlichen Anspruch an die tägliche Arbeit als Kindertagespflegeperson beschreibt Frau Euringer wie folgt: „Wo ich mir denke, jeder muss selber entscheiden für sein Kind, und ich mach das so, wie ich es für meine Kinder machen würde. Wo ich sag, ich verkauf nicht irgendwas, wohinter ich nicht stehe, weil es Geld bringt, sondern ich mach das wirklich so, wie ich's für mein eigenes Kind machen würde.“ Die Akquise erfolgt durch einen selbstgestalteten Internetauftritt, Flyer und Visitenkarten sowie die Präsenz auf Spielplätzen in der näheren Umgebung. Frau Euringer orientiert sich bei der inhaltlichen Ausgestaltung an der Betreuungserfahrung mit ihren eigenen Kindern, an Kindertageseinrichtungen, die in ihren Augen eine gute Arbeit machen, oder auch an ihrer Vertretungsperson, die eine Ausbildung zur Erzieherin absolviert hat und über viele Jahre in Einrichtungen tätig war. Dieser im Austausch entstandene Tagespflegealltag ist an Frau Euringers familiäre Bedingungen angepasst: Die Betreuungszeiten orientieren sich an den Schulzeiten ihrer Kinder sowie deren Freizeitaktivitäten wie beispielsweise dem Reitunterricht. Darüber hinaus sind die Bedürfnisse des Familienhundes, der am Betreuungsalltag teilnimmt, in die Tagesbetreuung einzubeziehen. Die täglichen Spaziergänge dienen, so hat sich gezeigt, nicht nur der Vernetzung mit Kolleginnen und dem Aufenthalt der Kindergruppe in der Natur, sondern sind auch für den Hund notwendig. Dies verweist auf eine Verschränkung des Betreuungsalltags mit der familiären Situation der Kindertagespflegeperson. In umgekehrter Weise wird diese Verknüpfung sichtbar, wenn die Kindertagespflege in Familienaktivitäten einbezogen wird. Frau Euringer macht beispielsweise täglich vor dem offiziellen Betreuungsbeginn einen Fahrradausflug mit ihrem Hund. Auf elterlichen Wunsch hin wird hierzu regelmäßig ein Kind außerhalb der eigentlichen Betreuungszeit von Frau Euringer mitgenommen. Insgesamt sieht Frau Euringer die Kindertagespflege als eine Form der Selbstständigkeit mit starkem Dienstleistungscharakter. Sie versucht stets, im Rahmen ihrer Möglichkeiten und unter Berücksichtigung eigener Vorstellungen und Wertorientierungen auf elterliche Anfragen einzugehen und diese in ihren Betreuungsalltag zu integrieren. Daneben stellt die Trennung von privaten und öffentlichen Räumen ein zentrales Charakteristikum von Frau Euringers Kindertagespflegestelle dar. Auf beide Kernelemente, die Frau Euringers Alltag prägen, wird nachfolgend entlang einzelner Beobachtungssequenzen eingegangen.

Übertragung familiärer Aufgaben an die öffentliche Betreuung als Dienstleistung

Ein zentraler Aspekt von Frau Euringers Betreuungsalltag ist ihre Form der Zusammenarbeit mit den Eltern. In ihrer starken Orientierung an den elterlichen Erwartungen nimmt Frau Euringer stets Anregungen und Wünsche der Eltern entgegen und versucht, diese in ihren Alltag zu integrieren. Beispielsweise veränderte sie im Laufe ihrer Tätigkeit die Zusammensetzung ihrer Brotzeit, da sie durch Eltern auf ungesunde Bestandteile ihres Angebots aufmerksam gemacht wurde.

Zudem gehören Telefonate oder Kurznachrichten im Austausch mit den Eltern zur täglichen Arbeit in Frau Euringers Kindertagespflege. Abendliche Rückmeldungen an die Eltern außerhalb ihrer regulären Betreuungszeiten werden von Frau Euringer angeboten, um sie über Besonderheiten des Tages zu informieren oder auch heikle Themen zu diskutieren: „(...) ich glaub, ein Teil von der Tagesmuttergeschichte ist, dass es relativ persönlich ist, ja, (...) grundsätzlich find ich das doch wichtig, dass man reinkommt und nicht auf eine Liste schaut und schaut, wo ist das Kreuz, sondern dass man kurz den Tag zusammenfasst. Das geht in ein paar Minuten, oft ist ja auch gar nichts, und wenn was Großes ist, eine negative Erfahrung, wird das telefonisch gemacht am Abend, wenn das Kind nicht dabei ist (...).“ Als wiederholt beobachtetes Phänomen und damit als Charakteristik dieser Kindertagespflegestelle zeigt sich die Bearbeitung elterlicher Wünsche im Modus der Dienstleistung zur Herstellung eines Produkts bzw. einer Bastelarbeit. Nachfolgende Szene verdeutlicht, wie Frau Euringer spontan an sie herangetragene, elterliche Wünsche in ihren Tagespflegealltag integriert.

Während der Bring-Phase am Morgen sitzt Frau Euringer mit allen Kindern und dem Hund Bruno auf dem kleinen Spielteppich im Wohnzimmer. Sie liest mit zwei Kindern auf dem Schoß ein Buch, die restlichen drei Kinder stehen um das Buch herum und verfolgen die Geschichte. Nachdem Frau Euringer das Buch mit der Gruppe zu Ende gelesen hat, bittet sie ein Kind, dieses aufzuräumen und erhebt sich vom Spielteppich. Danach fordert Frau Euringer die Kinder auf, nun gemeinsam in das Spielzimmer zu gehen: „So ihr Lieben, jetzt gehen wir runter. Wir machen heute ein Murmelbild, Sandras Papa hat Geburtstag, und da kann dann die Sandra für den Papa ein Bild machen, gell? Die Mama hat heute gefragt, ob wir was Schönes für den Papa machen können.“ Sogleich melden die anderen Kinder an, auch für ihren Papa oder ihre Mama ein Bild machen zu wollen, was Frau Euringer aufnimmt und verspricht, dass alle Kinder für die Mama oder den Papa ein Bild machen dürfen. Im als Spielzimmer umgebauten Raum im Untergeschoss angekommen, bereitet Frau Euringer die beiden Basteltische für das geplante Murmelbild vor, während die Kinder im Raum verteilt spielen.

In der Sequenz kündigt Frau Euringer der Gruppe an, dass ein Kind nun ein Murmelbild erstellen wird. Diese Ankündigung folgt der Bitte einer Kindesmutter, für den Vater, der Geburtstag hat, etwas Schönes zu basteln. Die elterliche Anfrage wird von Frau Euringer aufgenommen und dann in Folge mit der kompletten Kindergruppe umgesetzt. Offenbar gehört es zum Dienstleistungsverständnis von Frau Euringer, dass Anfragen privater Natur in den Alltag der Kindertagespflege integriert werden (können). Impulsgeber für die Gestaltung des Angebotes (alle Kinder möchten nun Murmelbilder anfertigen) ist in diesem Fall die Mutter eines der Tagespflegekinder. Es ist davon auszugehen, dass das Kind der Mutter in diesem Fall keine Wahlmöglichkeit hat, am Angebot teilzunehmen oder nicht. Gleichzeitig schafft sie aus dem ursprünglich nur ein Kind betreffenden elterlichen

Wunsch ein Angebot, das mit allen Kindern durchgeführt werden kann. Frau Euringer positioniert sich insofern als öffentliche Dienstleisterin, indem sie familiäre Wünsche und Belange bearbeitet und in ihren Alltag der Kindertagespflege integriert. Als professionelle Leistung kann in diesem Beispiel gewertet werden, dass eine auf nur ein Kind bezogene elterliche Anfrage im Modus der Kollektivierung in eine gemeinsame Aktivität der Gruppe umgewandelt wird. Das nachfolgende Beispiel zeigt einen anderen möglichen Modus zur Bearbeitung elterlicher Anfragen.

Im Spielzimmer im Untergeschoss holt Frau Euringer aus dem Regal die Werkzeug-Kiste hervor und breitet auf dem Teppich zwei Klopfspiele aus. Nach und nach scharen sich alle Kinder um Frau Euringer, holen Kinderwerkzeug aus einer Spielkiste hervor und platzieren es um Frau Euringer. Diese zeigt ihnen den Umgang damit, verteilt einige Spielsachen bzw. regelt die Reihenfolge, wie für die Hammerbank oder die Kugelkiste. Die Kinder beginnen zu hämmern und Frau Euringer widmet sich intensiv deren Tun, indem sie kommentiert: „Ist das kaputt, musst du das reparieren?“ oder auf Gefahren hinweist: „Vorsichtig Markus, nicht dass du dir auf die Finger haust.“ Die Kinder klopfen und bohren ausgiebig, Frau Euringer begleitet das Spiel über längere Zeit. Nach einer Weile des Spielens mit den Werkzeugen fragt Frau Euringer Markus abrupt: „Markus, sollen wir mal für die Oma ein paar Herzen basteln? Weil die besuchst du heute, gell? Sollen wir da ein paar Herzen ausschneiden? Für die Oma?“ Der Junge nickt zwar, widmet sich aber schnell wieder dem Klopfspiel. Frau Euringer steht auf, geht zur Wickelkommode und holt drei Zeichnungen hervor, welche sie aus einem Stapel aussortiert. Ich gehe davon aus, dass dies die Bilder von Markus sind, was ein späterer Blick auf den Namen am Bildrand bestätigt. Mit den drei Bildern in der Hand setzt sich Frau Euringer zu mir an die Heizung, ich sitze auf dem großen Sessel, Frau Euringer setzt sich auf einen Kinderstuhl an den beiden Basteltischen. Mit einer Schere und einem Stift ausgestattet beginnt sie, die Bilder zu falten und ein Herz aufzumalen. Dazu erklärt sie mir, dass Markus' Oma im Krankenhaus liegt: „Die ist frisch operiert worden, und die fahren heute in die Klinik, und da hat die Mutter schon gestern gesagt, ich hab so viel um die Ohren, könntet ihr nicht morgen was basteln? Ich hab ja meistens irgendwelche Bilder übrig.“ Die zuvor auf Markus' Wasserfarbenbilder gemalten Herzen beginnt sie nun auszuschneiden. Sie sitzt entspannt auf dem Stuhl, erledigt ihre Bastelarbeit und schaut immer wieder zu den spielenden Kindern.

Dieser Protokollausschnitt beschreibt ebenfalls, wie Frau Euringer damit umgeht, als eine Aufgabe an die Kindertagespflegestelle delegiert wird, die eigentlich von der Familie des betreuten Kindes zu Hause privat erledigt werden müsste. Frau Euringer erfüllt in dieser Situation die Bitte einer Mutter, etwas für die Oma im Krankenhaus zu basteln. Allerdings setzt sie dies hier anders um, als es im vorangegangenen Beispiel der Fall war. Die angeforderte Bastelarbeit überführt sie nicht in ein für die Gesamtgruppe geltendes Angebot. Stattdessen bearbeitet Frau Euringer diesen elterlichen Wunsch in alleiniger Arbeit, parallel zum Tun der Kinder,

an einem anderen Schauplatz. Sie schneidet selbst ein Herz aus einem Bild aus, das von dem betreffenden Kind bereits gemalt wurde. Auffällig ist, dass sie weder das betreffende Kind bittet, ihr bei der Gestaltung eines Geschenks für die Oma zu helfen noch es anweist, selbst etwas zu basteln. Sie übernimmt unter Rückgriff auf bereits bestehende Produkte des Kindes selbst die Bastelarbeit und lässt das Kind und auch alle anderen Kinder weiter in ihrem Spiel agieren. Was die Kindertagespflegeperson damit leistet, ist die Aufrechterhaltung des parallel laufenden kindlichen Spiels, das nicht der Produktherstellung aufgrund elterlicher Anfragen untergeordnet sein muss. Vermutlich möchte sich Frau Euringer nicht dem Risiko aussetzen, etwaige Widerstände oder eine Ablehnung der Basteltätigkeit auf Seiten der Kinder bearbeiten und ein Mitmachen einfordern zu müssen. Entsprechend scheint es eine zweite Strategie bei der Bearbeitung von individuellen Anfragen der Eltern zu sein, das hier bereits laufende kindliche Spiel nicht abzubrechen und die elterliche Anfrage allein zu bearbeiten. Der im ersten Beispiel beobachtete Modus der Kollektivierung für die praktische Umsetzung einer elterlichen Bastelanfrage scheint also nicht grundsätzlich eingesetzt zu werden.

Die Kindertagespflegeperson Angelika Euringer verfügt über verschiedene Strategien, um elterlichen Wünschen nach Bastelarbeiten nachzukommen und sie in den Tagespflegealltag einzubetten. Zum einen kann sie individuelle elterliche Wünsche in ein Angebot für die Gesamtgruppe transformieren und im Modus der Kollektivierung für alle Kinder gleichermaßen umsetzen. Andererseits ermöglicht ihr die Sammlung diverser Bastelarbeiten der Kinder auch eine spontane Umsetzung elterlicher Anfragen ohne kindliche Beteiligung in dieser Situation. Das kindliche Spiel wird damit nicht gestört bzw. der Tagespflegealltag durch individuelle Elternwünsche nicht beeinträchtigt.

Von Frau Euringer werden jedoch nicht alle Elternwünsche gleichermaßen umgesetzt, sie realisiert diese nur in dem von ihr gesetzten Rahmen für ihre Kindertagespflegestelle und den damit einhergehenden Anforderungen an die Eltern. Während Bastelarbeiten, wie im Beispiel illustriert, oder auch Wünsche zum Speiseplan scheinbar problemlos in den Tagespflegealltag integriert werden können, werden elterliche Anfragen hinsichtlich der Betreuungszeiten und -tage nicht verhandelt. Frau Euringer ist Kontinuität und Stabilität in der Kindergruppe wichtig. Elterliche Anliegen wie beispielsweise das grundsätzliche Abholen vor dem Mittagessen oder vor dem Mittagsschlaf als verkürzte Betreuungszeit oder auch die Betreuung an einzelnen Tagen werden von Frau Euringer nicht angeboten, da sie ihren Vorstellungen von der Ausgestaltung der Kindertagespflege widersprechen. In diesem Zusammenhang betont Frau Euringer die Vorteile, als einzelne Kindertagespflegeperson selbstbestimmt zu arbeiten: „Und, ja, also ich glaub, dass die Eltern das dann auch merken, dass man authentisch ist, dass man nicht irgendeine Angestellte ist, die andauernd krank ist, was in den Krippen ja oft ist. Personalwechsel, krank sein, Probleme untereinander, Rivalität, weiß ich nicht, Missgunst. Und das ist ja bei mir nicht. Es ist schon einsam, hab ich schon oft gesagt, da hab ich meine Kolleginnen.“

Aber grundsätzlich ist es ein tolles Ding. Ich bin mein eigener Chef, keiner sagt zu mir was.“ Die Möglichkeit der eigenständigen Ausgestaltung des Alltags ist jedoch, wie die Beispiele verdeutlichen, unter dem Aspekt der starken Dienstleistungsorientierung zu betrachten. Einerseits möchte Frau Euringer ihren Betreuungsalltag auf ihre individuellen Bedürfnisse und die ihrer Familie zuschneiden. Andererseits bietet sie den Eltern die Möglichkeit, eigene Wünsche und Erwartungen in die Abläufe und Angebote des Tagespflegealltags zu integrieren. Um beide Aspekte ausreichend zu berücksichtigen, ist von Frau Euringer ein stetes Ausbalancieren gefragt.

Räumliche Trennung von Privatem und Öffentlichem

Für Frau Euringers Kindertagespflegestelle ist neben der Orientierung an den elterlichen Bedarfen die klare Trennung von privaten und öffentlichen Räumen charakteristisch. Sie hat eigens für die Kindertagespflege ein Spielzimmer gestaltet; die übrigen Räumlichkeiten werden entweder als private Räume ausgewiesen, die der eigenen Familie vorbehalten sind, oder als private, aber teilweise öffentlich zugängliche Räume. Durch eine klare Grenzmarkierung mit Möbelstücken, wie einem Paravent oder einer Bank, werden die entsprechenden Bereiche voneinander getrennt. Die Herstellung dieser unterschiedlichen Bereiche bzw. das Ausweisen unterschiedlicher Zonen ist tägliche Praxis in Frau Euringers Tagespflegealltag. Wie in der ersten Szene sichtbar wird, nutzt Frau Euringer das Wohnzimmer lediglich während der Bringzeit zum Spielen bzw. Vorlesen, später geht sie mit der Kindergruppe in das Spielzimmer im Untergeschoss. Die separaten Räumlichkeiten für die Kindertagespflege sollen eine Sicherung privater Gegenstände unnötig machen und den Kindern in einer aus Frau Euringers Sicht kindgerecht gestalteten Umgebung freie Spielräume ermöglichen. Andere Räumlichkeiten hingegen werden zu unterschiedlichen Tageszeiten sowohl von der Familie als auch für die Kindertagespflege genutzt. Dazu wird beispielsweise das Wohnzimmer von Frau Euringer umgestaltet. Morgens wird es für die Bringzeit und zum Essen für die Kindertagespflege vorbereitet und mittags während der Schlafenszeit der Kinder wieder für die Familie hergerichtet: „Genau. Also, die werden fertig gemacht, genau, die Kinder, und dann muss ich hier sauber machen. Also Tisch wischen, Stühle wischen, alles aufeinander stapeln, kurz übern Boden gehen, die Spielzeugsachen. Also, ich mach eigentlich mein Wohnzimmer wieder bewohnbar, weil am Nachmittag ist hier die Tür zu, und da ist es wirklich dann wieder mein Wohnzimmer.“ Wie diese Umgestaltung täglich von Frau Euringer vollzogen wird, soll nachfolgende Beobachtungssequenz verdeutlichen.

Während die Kinder im Spielzimmer im Untergeschoss schlafen, räumt Frau Euringer das für den Vormittag präparierte Wohnzimmer um: Sie rollt den kleinen Auto-Straßen-Teppich im vorderen Bereich des Zimmers zwischen Esstisch und Absperrung zum hinteren Bereich zusammen und verstaut ihn in der Lego-Kiste. Diese stellt sie zurück in das Regal neben dem Sofa. Danach stapelt sie alle am Tisch stehenden Kinder-Hochstühle und positioniert sie in

eine Ecke am Esstisch. Nun wird der Tisch selbst abgeräumt, gewischt und mit den bislang am Rande stehenden Holzstühlen versehen. Anschließend rückt Frau Euringer die als Absperrung des hinteren Wohnzimmerbereichs genutzte Holzbank an die Längsseite des Esstisches zurück.

Die Vorbereitungsarbeiten, die morgens und mittags im Wohnzimmer der Kindertagespflegestelle getätigten werden, dienen der Einbettung der Kindertagespflege in den privaten Haushalt der Kindertagespflegeperson. Hierfür wird der hintere Wohnzimmersbereich für den privaten Gebrauch bzw. als Rückzugsort für den Hund ausgewiesen und durch diverse Möbel, wie Bänke und Sessel, abgesperrt und für die Tagespflegekinder unzugänglich gemacht. Der vordere Bereich hingegen kann temporär für kürzere Spieleinheiten bzw. während der Essenssituationen genutzt werden. Die mit den Praktiken vollzogene Grenzziehung zeigt anhand räumlicher Bezüge und Artefakte eine Trennung zwischen privat und quasi-öffentliche deutlich an. Frau Euringers Grenzziehungspraktiken erfolgen damit stark durch das räumliche Setting und die Organisation von Artefakten. Frau Euringer weist Territorien als für die Kindertagespflege zur Verfügung stehende aus und macht andere Bereiche für die Kindertagespflege unzugänglich. Insgesamt zeigt sich in Frau Euringers Tagespflegealltag das Markieren von Arbeitsräumen in Abgrenzung zu Privaträumen als ein zentrales Charakteristikum. Durch die klare zeitliche Beschränkung dieser Raumordnung ist es Frau Euringer möglich, die private und öffentliche Nutzung des Wohnzimmers als Zwischenraum zu vereinbaren.

Fazit

Die aufgeführten Beispiele der Kindertagespflegeperson Frau Euringer verdeutlichen, wie Kindertagespflege in privaten Räumlichkeiten vollzogen werden kann. Durch die von Frau Euringer praktizierten räumlichen Abgrenzungen zwischen privatem und öffentlichem Raum wird eine klare Grenzziehung als eine Bewältigungsstrategie der öffentlichen Betreuung im privaten Umfeld sichtbar. Durch elterliche Anfragen an die Kindertagespflegeperson wird aber auch deutlich, wie familiäre Aufgaben in die öffentliche Betreuung aufgenommen werden und damit die Grenzen zwischen der Familie des zu betreuenden Kindes und öffentlicher Betreuung wieder verschwimmen können. Zusätzlich sind von Frau Euringer die familiären Bedürfnisse wie beispielsweise die Integration des Familienhundes in den Tagespflegealltag oder die Schulzeiten der Kinder sowie eigene Ansprüche an die Ausgestaltung der Kindertagespflegestelle zu berücksichtigen. Darin verdeutlicht sich, dass die Grenzen zwischen Öffentlichem und Privatem bzw. zwischen Familie und Betreuung fließend sind und stark von der Ausgestaltung der Kindertagespflegeperson abhängen. In diesem Zusammenhang wird auch von einem sogenannten „Graubereich zwischen Privatheit und Öffentlichkeit“ gesprochen, der die Kindertagespflege in eigenen Räumlichkeiten als einen Zwischenraum von öffentlicher Betreuung und privatem Haushalt beschreibt. Frau Euringer bewegt sich dabei in entgrenzten Verhältnissen zwischen „business and care“, indem sie Sorge und Gewerbe bzw. Familien- und Erwerbsarbeit

miteinander in Einklang bringen muss. Frau Euringer bewältigt dies, indem sie einerseits eine starke Dienstleistungsorientierung verfolgt, die in ihrer Art der Ausgestaltung die Grenze zwischen familiären Leistungen und dem Angebot einer öffentlichen Betreuung verflüssigt. Es findet aber auch eine klare räumliche Trennung statt, um unterschiedliche Bereiche durch unterschiedliche Artefakte als familiäre und öffentliche Territorien zu markieren. Aufgrund der konsequenten Durchsetzung dieser Raumbrennung scheint Frau Euringer die Abgrenzung der unterschiedlichen Territorien mit Blick auf die Vereinbarkeit von Familie und Kindertagespflege wichtig zu sein. Die Kindertagespflege in privaten Räumen kann in diesem Fall als Zwischensphäre des Privaten und Öffentlichen bezeichnet werden, in der sich private und öffentliche Räume teilweise verschränken. Insgesamt wird an Frau Euringers Beispiel deutlich, dass der Kindertagespflegealltag eine alltägliche Herstellungsleistung darstellt, der erst durch die gemeinsame Ausgestaltung durch Frau Euringer, ihre Familie, die Kinder sowie die Eltern als tägliche Praxis hervorgebracht wird. Er konstituiert sich als *multidimensionale Praxis* erst durch das aktive Zusammenwirken unterschiedlicher Akteure und Praktiken als etwas gemeinschaftliches Ganzes (Bollig 2016).

6.3 Großtagespflege Zwergebande – Arbeitsteilige Kooperation und Arbeit mit dem gruppenälteren Kind

Tab. 6: Steckbrief zur Großtagespflege Zwergebande

Steckbrief	
Organisationsform	2 Kindertagespflegepersonen mit 160 UE Grundqualifizierung, 1 Haushaltkskraft auf Teilzeit-Basis, privat angemietete Räume
Gruppenstruktur	Eine feste Kindergruppe
Betreuungszeiten	Montag bis Freitag: 7:00 bis 15:00 Uhr
Anzahl und Alter der Kinder	8 Kinder, 0–3 Jahre (zum Beobachtungszeitpunkt 1 Kind im Alter von 3,5 Jahren)
Für Betreuung genutzte Räume	Gruppenraum, Wickel- und Schlafraum, kleine Küche, Waschraum
Sprachen	Deutsch, Spanisch
Typischer familiärer Hintergrund	Arbeitnehmer/innen aus der Mittelschicht, Betreuung von Kindern aus dem eigenen Bekanntenkreis
Soziales Netzwerk der Tägigen	Familienähnlich organisiert, Zusammenarbeit mit dem städtischen Jugendamt zur Krankheitsvertretung

Quelle: eigene Zusammenstellung anhand von ethnografischen Interviews und Beobachtungen

Tab. 7: Tagesablauf der Großtagespflege Zwergergenbande

Tagesablauf		
Uhrzeit	Thema	Alltagspraktiken der Kindertagespflegepersonen
07:00–08:15	Beginn der Betreuungszeit und Ankunftszeit	Ankunft einer Kindertagespflegeperson, Elterngespräche, Spiel-Interaktionen
08:15–08:20	Ende der Ankunftszeit und Übergang zum Frühstück	Essensvorbereitung am Tisch, Ankunft der zweiten Kindertagespflegeperson
08:20–09:00	Gemeinsames Frühstück im Gruppenraum	Sicherstellung und Begleitung des Essens, Tischgespräche
09:00–09:15	Übergang zum Freispiel	Aufräumen, Händewaschen, ggf. Umziehen der Kinder für den Ausflug
09:15–10:30	Freispiel oder Ausflug	Spiel-Assistenz, ggf. Ausflug zum nahegelegenen Spielplatz oder Park
10:30–11:00	Übergang zum Mittagessen	Umziehen der Kinder, Wickeln, Umgestaltung des Gruppenraums zur Vorbereitung der Kinderbetten, Vorbereitung des Essens und des Tisches
11:00–11:30	Gemeinsames Mittagessen im Gruppenraum	Singspiele am Tisch, Begleitung des Essens
11:30–11:45	Übergang zum Mittagsschlaf	Säubern der Kinder, zu Bett bringen, Aufräumen des Tisches
11:45–13:30	Mittagsschlaf	Begleitung der Ruhephase, Pause und Gespräche
13:30–14:00	Freispiel	Begleitung des Aufwachens, Spielassistenz
14:00–15:00	Abholphase und Ende der Betreuungszeit	Tür- und Angelgespräche mit Eltern

Quelle: eigene Zusammenstellung anhand von ethnografischen Interviews und Beobachtungen

Die Großtagespflegestelle Zwergergenbande befindet sich im Erdgeschoss eines Mietshauses im vorstädtischen Raum einer Großstadt. Die zur Betreuung genutzten Räumlichkeiten werden von den zwei Kindertagespflegepersonen Valentina Soto und Luisa Vargas privat angemietet und wurden für die Arbeit mit acht Kindern erst kürzlich neu und modern („Kita-ähnlich“) ausgestattet. Die zwei Kindertagespflegepersonen sind in einem lateinamerikanischen Land aufgewachsen und haben sich während ihrer Sprachausbildung in Deutschland kennengelernt.

Bevor sich für sie die Gelegenheit ergab, die Großtagespflegestelle von einem bekannten Ehepaar aus dem Herkunftsland zu übernehmen, haben beide im Kontext von Kindertagesbetreuung gearbeitet (als Kinderpflegerin bzw. als Kindertagespflegeperson). Im Betreuungsaltag hilft Frau Vargas' Tante Camila Vargas stundenweise bei der Zubereitung des Mittagessens und einigen pflegerischen Tätigkeiten wie z.B. Wickeln aus. Die Erwachsenen sprechen im Alltag untereinander in der Regel die Sprache des gemeinsamen Herkunftslandes, Spanisch. Da die betreuten Kinder mehrheitlich bilingual aufgewachsen (z.B. kroatisch/deutsch, arabisch/deutsch),

wird mit ihnen auf Deutsch gesprochen. Ausnahme ist ein Kind aus dem gemeinsamen Bekanntenkreis der Kindertagespflegepersonen, mit dem ebenfalls auf Spanisch gesprochen wird. Der gemeinsame kulturelle Hintergrund ist den Kindertagespflegepersonen bei der Arbeit mit den Kindern wichtig. Dies zeigt sich z.B. in der bewussten Integration spanischsprachiger Lieder in den Betreuungsaltag und in dem regelmäßigen Anbieten von Mittagsspeisen aus dem Herkunftsland. Frau Luisa Vargas erklärt dazu: „Das ist immer das Schöne, weil die Kinder können auch schon Spanisch mitsingen, und wir tanzen manchmal dazu und sie lernen das auch.“

Darüber hinaus ist die Herkunfts kultur für das erzieherische Selbstverständnis der Kindertagespflegepersonen bedeutsam. Sie legen in diesem Zusammenhang z.B. Wert auf eine besondere körperliche Nähe zu den Kindern. Frau Soto beschreibt diesen Aspekt als einen Wert, der auch in die Herkunfts familien der Kinder zurückwirkt: „Ich weiß, dass die Leute hier so bisschen verhalten sind (...) Mein Mann ist auch so. Ich hab ihm immer gesagt, in [Herkunftsland] zeigt das, dass du das Kind auch magst. Ich glaub, dass die Leute hier machen so viele Gedanken auf diese Sachen. (...) Aber wie kannst du ein Kind sehen und nicht lächeln, oder? (...) Beim Wickeln hat Marisa erst nur geweint und sie hat uns nicht gelassen, dann war sie nur ein paar Monate bei uns, und die Familie ist jetzt lockerer, weil die Kinder haben nach Hause was mitgebracht.“

Das Alltagsgeschehen in der Großtagespflegestelle ist durch das Freispiel der Kinder am Vormittag oder Ausflüge in die nähere Umgebung z.B. zu einem Spielplatz oder Park geprägt. Frau Vargas betont dabei die Möglichkeiten, welche die Arbeit mit einer kleineren Kindergruppe bietet, und den Aspekt der weniger starken Abhängigkeit von gesetzten Ablaufstrukturen. „Natürlich gestaltet jeder so je nachdem, wir haben hier also so ein bisschen ja, nicht lockerer aber, zum Beispiel, wir können halt selber dann auswählen, wann wir mal mit den Kindern Ausflüge machen können oder so. Und das ist halt leichter, weil das sind nicht so viele Kinder, das ist für uns und die Kinder auch sehr angenehm, weil in der Krippe ist es ja manchmal zwanzig Kinder in einer Gruppe oder so. Und ich meine, so kann man den Kindern auch ein bisschen näher entgegenkommen. (...) Es ist übersichtlicher und man kann die Sachen auch ein bisschen mehr in Ruhe machen, weil je mehr Kinder da sind, muss man sich so hetzen, wenn man zum Beispiel bastelt, um etwas fertig zu kriegen oder so. Es ist für die Eltern auch sehr gut, weil die sehen gleich o.k., wie das dann ist. (...) Das ist fast so ein Luxus auch für die Kinder eigentlich. Ich weiß, ich habe schon dort gearbeitet in der Krippe, und das waren natürlich größere Räume oder so, aber ich meine für die Kinder selbst, so ist das wirklich für alle angenehmer. Und dann sind die natürlich gestresst ne, davon, weil die haben ja auch diesen Plan, den sie auch so einhalten müssen sozusagen, ne?“ Insgesamt wird die Großtagespflege von Frau Vargas als Ort verstanden, an dem sie größeren Einfluss auf die Gestaltung der Abläufe hat und sich mit mehr Ruhe den Kindern widmen sowie den Alltag flexibel gestalten kann.

Nach ihrer Einschätzung kommt die Arbeit mit einer kleineren Gruppe auch den Kindern und Eltern zugute.

Die Arbeitsteilung bei der Vorbereitung des Mittagessens

Als eine Verfahrensweise für die Organisation des Alltags in der Großtagespflegestelle Zwergenbande kann das häufig arbeitsteilige Vorgehen der zwei Kindertagespflegepersonen ausgemacht werden. Die Aufteilung von unterschiedlichen Aufgabensträngen erlaubt es ihnen, regelmäßig wiederkehrende Tagesordnungspunkte routiniert zu bearbeiten. Besonders deutlich wird dies bei der Vorbereitung und Durchführung des Mittagessens, das täglich mit der gemeinsam betreuten Kindergruppe in dem Gruppenraum der Großtagespflegestelle stattfindet, in dem die Kinder anschließend auch einen Mittagsschlaf halten. Dabei führen Frau Soto und Frau Vargas in der Zeit vor dem Mittagessen eine ganze Reihe von Tätigkeiten parallel aus: die Sammlung und Beaufsichtigung der Kinder an einem Ruheort, das Wickeln und Umziehen der Kinder für den Mittagsschlaf, die Vorbereitung des Mittagstisches und die Umgestaltung eines Raumbereichs mit Kinderbetten. Oft übernimmt die Haushaltskraft (Tante Camila Vargas) am Vormittag die Zubereitung des frischen Mittagessens vor Ort. Doch es kommt häufiger vor, dass sie aufgrund familiärer Verpflichtungen ausfällt. In dem Fall wird oftmals das Essen für den Folgetag vorgekocht. Die Kindertagespflegepersonen übernehmen dann zusätzlich die Essenszubereitung bzw. -erwärmung in der Zeit vor dem Mittagessen.

Wie sich Frau Soto und Frau Vargas die in der Zeit vor dem Mittagessen vorgesehenen Aufgaben aufteilen, zeigt sich in einer Szene, in der die Gruppe nach einem gemeinsamen Ausflug wieder vor Ort in der Großtagespflegestelle angekommen ist. Gut eingespielt führen die beiden Kindertagespflegepersonen unterschiedliche Arbeitsschritte aus, ohne sich dabei absprechen zu müssen. Frau Vargas widmet sich zunächst der Begleitung der Kinder beim Händewaschen, unterdessen begleitet Frau Soto die Sammlung der Kinder an einem Ort, an dem sie zur Ruhe kommen sollen („Kuschelecke“), und beginnt dann mit dem Wickelvorgang.

Während Frau Vargas damit beschäftigt ist, den Kindern nacheinander die Hände in dem kleinen Badezimmer zu waschen, beginnt Frau Soto mit der Raumpräparation für das Mittagessen und den anschließenden Mittagsschlaf. Zunächst läuft sie im Gruppenraum hin und her, wischt den Esstisch ab und räumt Spielzeuge in das dafür vorgesehene Regal. Nebenbei fordert sie die nach dem Händewaschen in den Gruppenraum eintretenden Kinder dazu auf, sich direkt in die Kuschelecke zu begeben. Sie sagt: „Marisa, setz dich mal in die Kuschelecke. Komm Timo, du auch.“ Die beiden ersten Kinder folgen der Aufforderung und setzen sich auf die Matratze in der Kuschelecke und turnen dann dort herum. (...) Andrej, der scheinbar keine Notiz von dieser Anleitung

nimmt, streunt im Raum umher und greift ein Fahrzeug auf. Frau Soto ruft nochmals in den Raum: „Kinder, wir hören jetzt Bobo, hört mal. Geht mal in die Kuschelecke.“ Sie geht zum Abspielgerät und startet die Hörspiel-CD, ein recht leises Geräusch an Erzählung tönt durch den Raum. Frau Soto geht dann zurück in die Mitte des Raumes und fordert nun Timo dazu auf, mit ihr zum Wickeltisch zu gehen: „Timo, komm! Komm Schatz, du brauchst eine neue Windel, ja?“ Timo läuft bereitwillig zu Frau Soto, die erst seine Hand nimmt, ihn dann in den kleinen Wickelraum weiterführt und dort auf den Wickeltisch hebt. Frau Vargas, die nun anscheinend den Händewaschvorgang mit allen Kindern beendet hat, trägt derweil Kind Miguel zu einem Hochstuhl neben mir am Kindertisch und setzt ihn dort hinein. Anschließend hebt sie auch die herumlaufenden Kinder Andrej und Emma in Hochstühle, die vor der Kuschelecke positioniert sind.

Der Beobachtungsausschnitt verdeutlicht, dass die zwei Kindertagespflegepersonen in der Zwergenbande eine kooperative Form der Zusammenarbeit für die Vorbereitung des Mittagessens praktizieren. Sie teilen die unterschiedlichen Aufgaben so untereinander auf, dass in der Zeit vor dem Mittagessen bereits die Vorbereitung der Kinder für den Mittagsschlaf (Wickeln und Umziehen) durchgeführt werden kann. Die Sammlung der Kinder ermöglicht es ihnen, hierfür die notwendige Ordnung herzustellen und jedes Kind der Reihe nach wickeln zu können, ohne die restliche Kindergruppe aus den Augen zu verlieren. Denn von der Position am Wickeltisch ist auch die Kuschelecke einsehbar. Die gleichzeitige Bearbeitung der unterschiedlichen Aufgabenstellungen durch die Erwachsenen gestaltet sich dabei als alltägliche Routine mit den Kindern, die keine starren Zuständigkeitsbereiche aufweist. So werden z.B. im obigen Ausschnitt die letzten Kinder nach dem Händewaschen direkt von Frau Vargas zum Sammelpunkt in die Kuschelecke begleitet. Sie beendet also die von der Kollegin initiierte Sammlung der Kinder und sichert die Rahmenbedingung der Arbeit am Wickeltisch. Die Kindertagespflegepersonen arbeiten in diesem Sinne kooperativ und synchron an zwei unterschiedlichen (nicht-pädagogischen) Aufgabensträngen, die beide an dem Prinzip der organisationalen Effizienz orientiert sind.

Der Aufenthalt in der Kuschelecke wird für die Kinder während der Tätigkeiten der Erwachsenen üblicherweise von einer Hörspiel-Erzählung gerahmt. Für die beiden Kindertagespflegepersonen funktioniert der Einsatz der CD insofern als ein Hilfsmittel, das die Kinder unterhält und an den ihnen zugewiesenen Ort bindet. Die gruppenbezogene Aktivität des Zuhörens wird für jeweils ein Kind zeitweise unterbrochen, weil die Kinder nacheinander gewickelt werden. Die Beobachtung verdeutlicht zudem, dass die Kindertagespflegepersonen mit zwei unterschiedlichen Positionen im Raum arbeiten, an denen sich die Kinder während der Vorbereitungszeit aufhalten. Nach dem Wickeln geht das jeweils schlaf-fertige Kind direkt zum Esstisch und wartet dort, bis auch die übrigen Kinder eintreffen.

Frau Vargas geht dann in die Küche und betätigt sich dort hörbar am Geschirr. (...) Nach und nach laufen die Kinder, die von Frau Soto gewickelt wurden, an den kleinen Esstisch. Timo und Junis treffen als Erste in Schlafbekleidung bzw. Body und Strumpfhose dort ein und setzen sich auf einen selbstgewählten Kinderstuhl. Sie sitzen eine Weile ruhig und geduldig wirkend nebeneinander und schauen vor sich hin. Das Hörspiel läuft immer noch und Junis spricht einige Worte auswendig mit: „Krickkrack, sagt die Krähe.“ (...) Frau Vargas kommt aus der Küche zurück und krempelt den Kindern am Tisch nacheinander die Ärmel hoch und bindet ihnen Lätzchen um. Junis wird von ihr dazu aufgefordert, sich selbstständig die Ärmel hochzuziehen. Sie sagt: „Komm Junis, du kannst das schon.“ Sie geht anschließend zurück in die Küche. Inzwischen sitzen vier Kinder am Esstisch und nur noch Andrej wird von Frau Soto gewickelt. Timo und Marisa beginnen derweil damit, in einer Art Rhythmus laut „Anana-Anana“ und „Waaaah-Waaaah-Waaaah“ zu rufen – auch Junis steigt in diesen Singsang ein. Schließlich trägt Frau Soto Andrej hektisch im Hochstuhl an den Esstisch und sagt: „Kinder nein, das ist viel zu laut, in mein Ohr! Ruhig bitte.“ Die Erwachsene läuft dann zurück in den Wickelraum, holt drei Kinderfeldbetten bzw. klappbare Baby-Reisebetten hervor und stellt diese nacheinander in der Raumhälfte zu Seiten der Kuschelecke auf. Anschließend zieht sie einen Vorhang in die Mitte des Raumes, sodass dieser in Ess- und Schlafbereich aufgeteilt ist.

Wie sich im Verlauf der Szene zeigt, agieren die beiden Kindertagespflegepersonen arbeitsteilig. Durch die Vorbereitung des Mittagessens einerseits und des anschließenden Mittagsschlafes andererseits sind sie vorwiegend an Orte gebunden, die funktional mit ihren Tätigkeiten zusammenhängen (Küche und Wickelraum). Die jeweiligen Aufenthaltsorte der Kinder sind in die Abläufe der Erwachsenen eingegliedert, indem sie sich erst in der Kuschelecke zum Wickeln und Umziehen befinden und anschließend am Esstisch mit Lätzchen ausgestattet werden. Die Ruhephase zeigt sich hier praktisch an dem synchronen Vollzug von Mittagessen- und Schlafvorbereitung ausgerichtet. Dadurch, dass die Vorbereitung der Kinder für das Schlafen in der Übergangszeit zum Mittagessen erfolgt, verdichten sich für die Kindertagespflegepersonen die zu bearbeitenden Aufgaben, die neben der Betreuung anfallen.

Diese Form der Arbeitsteilung erfordert, dass auch die Kinder kooperieren, denn keine der beiden Kindertagespflegepersonen kann den gesamten Übergangsprozess im Nahbereich der Kindergruppe begleiten. Obwohl die Kindertagespflegepersonen zu zweit arbeiten, entsteht durch diese synchronen Abläufe das Dilemma der multiörtlichen Präsenz, das in unterschiedlichem Ausmaß in allen besuchten Betreuungsformen zu beobachten war. Durch die parallele Bearbeitung von zwei organisationalen Aufgabensträngen ergibt sich für die Kinder eine abwartende Position, die mit dem Übergang vom Freispiel zum Wickeln und Mittagessen einhergeht.

Erst nachdem alle vorbereitenden Schritte für den Mittagsschlaf (Wickeln und Raumumgestaltung) getätigt wurden, löst sich die Bewältigung der organisatorischen Aufgaben zugunsten der musischen Interaktion mit den Kindern am Tisch auf. In der Regel singt eine der beiden Kindertagespflegepersonen mit den Kindern einige Lieder, bevor das Essen beginnt. Die Arbeitsaufteilung zwischen den Erwachsenen verlagert sich entsprechend zu diesem Zeitpunkt hin zu einer pädagogischen Situationsgestaltung mit der Kindergruppe. Die nachfolgende Szene zum Abschluss des Mittagessens verdeutlicht die Zielperspektive der beobachteten Vorgehensweise der Kindertagespflegepersonen.

Schließlich lösen die beiden Erwachsenen die Situation auf, als kein Kind mehr etwas zu essen scheint. Frau Soto nimmt einige Feuchttücher aus der Packung und wischt nacheinander den Kindern die Hände damit ab. Die beiden Kindertagespflegepersonen beginnen dann damit, die Kinder der Reihe nach zu Bett zu bringen. Zunächst werden Miguel und Emma in ein Baby-Reisebett gebracht – währenddessen laufen Marisa und Junis selbstständig zu ihren Feldbetten. Die Erwachsenen bleiben eine Weile an dem Bett des jeweiligen Kindes und fragen, ob alles in Ordnung sei oder sie noch etwas benötigen würden.

Die gemeinsame organisatorische Vorarbeit der Kindertagespflegepersonen erweist sich nun in Bezug auf den zeitlichen Vollzug effizient. Denn die Kinder können nach dem Mittagessen ohne Umwege direkt in die bereits aufgestellten Betten im angrenzenden Raumbereich gehen und müssen an dieser Stelle nicht mehr gewickelt oder umgezogen werden. Die Übergangsphase zwischen Essen und Schlafen kann mit einem Minimum an Zeit und Aufwand gestaltet werden. Ein weiterer Ertrag der arbeitsteiligen Zusammenarbeit liegt darin, dass die Begleitung der Kinder beim Zu-Bett-Gehen nun zeitgleich durch beide Kindertagespflegepersonen erfolgen kann und die etwas älteren Kinder dies eigenständig tun können.

Die Kindertagespflegepersonen in der Großtagespflege Zwergebande nutzen die Praxis, die Arbeit aufzuteilen und bei der Alltagsorganisation zusammenwirken zu können. Die beobachtete Aufgabenaufteilung bei der Vorbereitung des Mittagessens ist für die Kinder jedoch praktisch mit unterschiedlichen Zielperspektiven verbunden, die einerseits mit der Übergangsbegleitung durch die Hörspiel-Erzählung auf ein Ruheangebot hinführt – und andererseits an dem Organisationsfokus der Kindertagespflegepersonen orientiert ist. Das aus organisatorischer Sicht gut funktionierende Prinzip der Arbeitsteilung mag jedoch einen blinden Fleck aufweisen. Durch den starken Fokus auf die zu erledigenden organisatorischen Arbeitsschritte orientieren sich die beiden Kindertagespflegepersonen sehr aneinander, aber weniger an den Kindern. Für diese können sich in der Zeit vor dem Mittagessen möglicherweise Wartezeiten ergeben.

Die Arbeit mit dem älteren Kind in der altershomogenen Gruppe

Junis ist mit dreieinhalb Jahren das älteste Kind der betreuten Gruppe. Seine Eltern warten bereits seit einiger Zeit auf einen Kita-Platz in der näheren Umgebung. Im Alltag wird deutlich, dass er sich hinsichtlich seines Sprachstandes und seiner interaktiven Fähigkeiten von der übrigen Gruppe mit Kindern im Alter zwischen fünf Monaten und zweieinhalb Jahren abhebt. Die Freispielphasen, die den Alltag am Vormittag in der Großtagespflegestelle Zwergebande kennzeichnen, gestaltet Junis regelmäßig für sich mit individuellen Rollen- und Konstruktionsspielen. Wie in der nachfolgenden Szene grenzt er sein Spiel dabei häufig gegenüber den jüngeren Kindern ab, indem er ihre Teilhabe an den für sich deklarierten Spielressourcen verwehrt bzw. diese vor ihnen schützt.

Ich setze mich auf den Schreibtischstuhl und überblicke das Geschehen: Die Kinder sind auf den Raum verteilt und laufen mit Spielzeugen umher oder turnen auf den Matratzen in der Kuschelecke. Junis ist als Einziger in ein Spiel mit Holzschienen und Lokomotivwagen vertieft. Die Schienen hat er zu einem in der Mitte des Raumes ausgebreiteten, komplexen Gebilde aufgebaut, vor dem er bäuchlings auf dem Boden liegt. Er kommentiert seine Tätigkeit und erzählt leise vor sich hin, während er die Fahrzeuge auf den Schienen vor sich bewegt. Andrej und Miguel laufen derweil mit größeren Fahrzeugen in der Hand durch den Raum und machen vergnügte Geräusche, was Junis zu stören scheint – sobald sie sich in die Nähe der Schienen bewegen. Immer wieder sagt er „Ey“ und ruft mit Nachdruck „Nein!“.

Junis' Verhalten im Alltag vor Ort wird von den Kindertagespflegepersonen häufig als Herausforderung beschrieben. Frau Soto kommentiert den Jungen mehrmals ad hoc mit den Worten: „Der ist so schlau, der will immer provozieren.“ Oder: „Er weiß ganz genau, dass er das nicht darf.“ Daran wird deutlich, dass sie die kognitiven Fähigkeiten des Kindes einerseits als weit entwickelt einstuft und zugleich sein Verhalten als nicht immer kooperativ in ihrem Sinne erlebt. Mit den Aussagen kommen somit Orientierungen darüber zum Ausdruck, was von dem einem Kind in einer bestimmten Entwicklungsphase als angemessenes Verhalten erwartet werden kann bzw. von der Kindertagespflegeperson als unangemessen eingeschätzt wird. In der Alltagspraxis spiegelt sich dieses Verhältnis zwischen den vorausgesetzten kindlichen Fähigkeiten und Grenzübertreten in Aushandlungsprozessen mit dem Kind. Besonders deutlich zeigt sich dies in Bezug auf diejenigen kindlichen Praktiken, die von den Kindertagespflegepersonen generell nicht geduldet werden, wie z.B. das Hauen anderer Kinder oder die Verwendung von Schimpfworten. Hierauf reagieren die Erwachsenen in der Regel mit Ermahnungen oder einer verordneten „Auszeit“ auf einem Kindersessel in der Mitte des Gruppenraums. Als Junis am folgenden Beobachtungstag in der Phase vor dem Mittagessen in der Kuschelecke ein Schimpfwort äußert, wird er durch Frau Soto von der Gruppe separiert und aufgefordert, sich auf den abseits stehenden Sessel zu setzen.

Offenbar ist diese Form der Interaktion bereits Routine, denn die Erwachsene setzt voraus, dass das Kind seine Verhaltensweise als nicht regelkonform verinnerlicht hat. In der beobachteten Situation wird der Sinnzusammenhang zwischen dem Grenzübertritt und der reaktiven Intervention dem Kind gegenüber nicht näher erläutert.

Frau Soto sagt zu Junis: „So Junis, du setz dich mal da hin, du weißt ganz genau, dass das nicht geht.“ Sie führt Junis sanft am Arm zum Kindersessel und das Kind setzt sich unter Protest hin, er ruft: „Oh nein, nein!“ Es entsteht Unruhe im Raum und einige Kinder fangen an zu weinen. Frau Soto läuft anschließend durch den Raum, macht den Ton am CD-Spieler etwas lauter und meint im Vorbeigehen zu Junis, sie hole sein Kuscheltier und fordert ihn auf, am zugewiesenen Ort zu bleiben: „Junis, hinsetzen bitte!“ Das Kind legt sich quer auf den Sessel und dreht sich hin und her, spricht das Hörspiel mit und zieht sich dabei die Socken aus und wirft eine davon vor den Sessel in den Raum, was sogleich von Frau Soto kommentiert wird: „Wir haben alle Socken an, zieh die bitte wieder an.“ Junis sagt: „Nein, ich kann das noch nicht alleine!“ Er wirft sich auf den Boden vor den Sessel und sagt: „Aua, aua, aua“, was jedoch von Frau Soto ignoriert wird. Junis setzt sich dann wieder halb auf den Kindersessel und zeigt für mich auf die verschiedenen Buchstaben auf dem an der Wand befestigten Buchstaben-Baum.

Mit der räumlichen und sozialen Trennung des Kindes von der weiteren Kindergruppe reagiert die Kindertagespflegeperson auf den individuellen Grenzverstoß und aktualisiert damit die gängige Regel. Damit riskiert sie jedoch auch, dass das situative Ruheangebot in der Kuschelecke durch Junis' Einspruch gestört wird. Für Frau Soto ergibt sich aus der Intervention somit ein weiterer Ort, auf den sie praktisch Bezug nehmen und den sie beaufsichtigen muss. Sie scheint die zwei nebeneinander bestehenden Zielrichtungen der kollektiven Ruhesituation und der sozialen Exklusion dadurch zu bewältigen, dass sie zum einen das Hörspiel lauter dreht und zum anderen auch Junis ein Kuscheltier anbietet. Damit hält die Kindertagespflegeperson den Charakter der individuellen Intervention zwar aufrecht, akzentuiert jedoch die Übergangsphase vor dem Mittagessen als Ruhesituation für alle Kinder. Junis geht demgegenüber eigensinnig mit dem ihm zugewiesenen Ort um. Er gestaltet den Aufenthalt in dem Kindersessel über körperliche Bewegungen und testet möglicherweise die territorialen und verhaltensbezogenen Spielräume gegenüber den Erwachsenen aus. Als er sich die Socken auszieht, verweist Frau Soto erneut auf eine allgemeingültige Regel: „Wir haben alle Socken an ...“ Das Kind fordert im Gegenzug die Assistenz der Erwachsenen ein und macht die eigene Unselbstständigkeit geltend – eine Eigenschaft, die auf die eigene Zugehörigkeit zur Kindergruppe der Jüngeren Bezug nimmt („... ich kann das noch nicht alleine!“). Es deutet sich an, dass Junis die ambivalente Position zwischen der allgemeinen Kindergruppe und der individuellen Ansprache durch die Erwachsenen als situative Handlungsressource nutzt.

Bereits in der beschriebenen Mittagsszene wurde erkennbar, dass die Kindertagespflegepersonen mit Junis weitere Interaktionsformen praktizieren, die ihm eine hervorgehobene Rolle zuordnen. Einerseits wird ihm mehr Eigenständigkeit als den anderen Kindern zugetraut, diese andererseits aber auch vorausgesetzt und eingefordert. Als er sich beim Mittagessen zum Beispiel selbst die Ärmel hochkrempeln soll, kommentiert Frau Vargas das mit den Worten: „Komm Junis, du kannst das schon.“ Solche situativen Formen der Verantwortungsübertragung an das Kind durch die Erwachsenen ließen sich wiederkehrend in recht unterschiedlichen Alltagssituationen in der Großtagespflegestelle beobachten. Beispielsweise soll Junis jüngeren Kindern beim An- und Ausziehen helfen, oder er darf bei der Auswahl von Liedern mitbestimmen. Seine Sonderrolle wird auch in der folgenden Szene deutlich, in der die Kindertagespflegepersonen mit allen anwesenden Kindern einen Ausflug zu einem Park unternehmen. Da in dem großen Kinderwagen nicht für alle Kinder Platz ist, bewältigt Junis als einziges Kind den Weg zunächst an der Hand einer Kindertagespflegeperson, während die übrige Gruppe im Wagen sitzt.

Während Frau Luisa Vargas den Wagen auf dem Bürgersteig vorweg schiebt, laufen Frau Valentina Soto, Junis und ich mal seitlich nebenher – mal hinter dem Wagen. Die beiden Erwachsenen führen etwas Small Talk mit mir, bis nach einer Weile Frau Soto das Kind an der Hand dazu auffordert, den Schiebewagen zusammen mit Frau Vargas zu schieben: „Schau, du kannst schon hier schieben so, hier so anfassen. Du kannst mit Luisa schieben.“ Das Kind legt bereitwillig seine Hand seitlich auf die heruntergedrückte Schiebestange des Wagens und wird von Frau Soto sogleich an der anderen Hand losgelassen. Junis läuft fortan ruhig und stolz wirkend neben dem Wagen und Frau Vargas her. Doch an der ersten Straßenkreuzung soll Junis nun wieder an die Hand von Frau Soto gehen – Frau Vargas sagt zu dem Kind: „Jetzt musst du aber wirklich zu Valentina, weil ich muss hier auf die Straße, der Gehweg ist hier zu eng.“ Frau Soto ergreift die Hand des Kindes: „Komm mal Junis, oh deine Hand ist kalt!“ Der Junge geht zuerst bereitwillig und ohne Kommentar mit Frau Soto weiter, meint dann jedoch, er wolle nun lieber alleine gehen. (...) Wir erreichen einen kleinen Park und Junis sagt: „Jetzt will ich aber wieder festhalten.“ Er lässt die Hand der Erwachsenen los. Frau Soto sagt daraufhin: „Junis, bitte.“ Kind: „Will aber schieben.“ Frau Soto: „JA, gleich. Gleich.“ Nach einer Weile meint Frau Vargas nun zu Junis: „OK – kannst du hier so festhalten, neben Miguel.“ – sodass das Kind an die Wagenseite greift und seine Hand diesmal dort etwas unterhalb des Sichtfensters der insässigen Kinder am Gerüst positioniert. An der nächsten Straßenüberquerung hält Frau Vargas mit dem Wagen vor dem Straßenasphalt an und richtet den Blick auf das Kind neben sich: „So Junis, jetzt müssen wir aufpassen und nach vorne schauen, so, ob ein Auto kommt. Schau mal, ob du ein Auto siehst.“ Obwohl kein fahrendes Auto zu sehen ist, ruft das Kind: „Ahh, da ist doch ein Auto!“ Frau Vargas erwiderlachend: „Ah ja, ok, da auf der Straße steht eines.

Aber da fährt kein Auto, schau. Auf der rechten Seite, ... nee, und auf der linken Seite auch nicht. Jetzt können wir weiter.“

Die in dieser Situation durch den Wagen strukturell bedingte Separierung eines Kindes von der übrigen Kindergruppe wird von den Kindertagespflegepersonen als Anlass genutzt, das Kind in den Vollzug der Erwachsenen-Aufgabe einzubinden. Indem Junis die Rolle der Schiebe-Assistenz einnimmt, kann er den Weg nun weitgehend selbstständig bewältigen. Dabei kommt ihm im kindlichen Gruppengefüge eine besondere Position zu, die das Kind gern anzunehmen scheint. Junis' Stellung außerhalb des Wagens bietet den Erwachsenen zudem die Gelegenheit der Verkehrserziehung. In diesem Sinne wird von den Kindertagespflegepersonen das strukturelle Problem über den Modus der Verantwortungsübertragung an das Kind für die produktive Gestaltung des Weges genutzt. Allerdings ergeben sich aus dem Verlauf des Weges und der Verkehrssituation weitere notwendige Interaktionsschritte: Die Position des Kindes muss changieren und flexibel bleiben. Das Kind beruft sich dagegen auf die ihm zugestandene Unabhängigkeit und möchte nicht mehr an der Hand der Kindertagespflegeperson gehen. Auch in diesem Beispiel nimmt Junis eine Zwischenposition ein, die einerseits situativ von den Kindertagespflegepersonen mit dem Kind hervorgebracht und ausgehandelt werden muss, die sich zum anderen aus dem Kontext der strukturellen Voraussetzungen und der altersentsprechenden Erziehungsordnung ergibt. Wie sich damit zeigt, führt für die Kindertagespflegepersonen der Zwergenbande das unterschiedliche Alter der Kinder oft gerade dann zu praktischen Herausforderungen, aber auch produktiven Handlungsstrategien, wenn die Kindergruppe im Zuge organisatorischer Abläufe altersbezogen kollektiviert wird.

Fazit

Für die Profilbeschreibung der Großtagespflegestelle Zwergenbande können zwei zentrale Alltagsphänomene herangezogen werden: zum einen die arbeitsteilige Vorgehensweise der Kindertagespflegepersonen zur Bewältigung der Tagesstruktur sowie zum anderen besondere Bewältigungsmodi (Separierung und Verantwortungsübertragung), die sich aus der Arbeit mit dem älteren Kind in der insgesamt jüngeren Gruppe ergeben.

Die beobachtete Form der Arbeitsteilung lässt sich dabei als selbstgeschaffene Teamstrategie beschreiben, mit der sich die individuelle Orientierung der Kindertagespflegepersonen an einem möglichst selbstbestimmten Betreuungsalltag (gewollte Zwanglosigkeit und Ruhe) in der Praxis realisiert. Die kooperative Zusammenarbeit funktioniert in diesem Sinne vor dem Hintergrund von Gelegenheitsstrukturen (gemeinsamer kultureller und sozialer Zusammenhang, gemeinsame Organisations-Sprache Spanisch) und über situative Behelfspraktiken (Vorkochen, arbeitsteilige Nutzung der Räume, Einsatz einer Hörspiel-CD).

Der weitestgehend selbst gesteckte Handlungsrahmen ermöglicht es den Kindertagespflegepersonen, sich nach bestem Wissen einbringen und den quasi-familiären Zusammenhang sowie die gemeinsame Herkunft als Ressourcen nutzen zu können. Insofern bietet die Betreuungsform Großtagespflege ihnen genug Freiraum, eigene Organisationsprinzipien wie z.B. die kooperative Arbeit am Tagesablauf oder die Verständigung in der Herkunftssprache praktisch in ihrem Betreuungsangebot umzusetzen. Diese Form des selbstbestimmten Betreuungsalltags kennzeichnet das Setting Großtagespflege vor allem über das handlungsleitende Prinzip der Organisation von Alltagsroutinen und der diesbezüglich genutzten Vorteile von Teamarbeit. Die kooperative Zusammenarbeit lässt sich mit Blick auf die Effizienz des Teams und der gegenseitigen Aushilfe zur Herstellung der selbstbestimmten Abläufe insgesamt als professionelle Leistung beschreiben. Die im speziellen Fall beobachtete Praxis deutet mit Blick auf den pädagogischen Handlungsauftrag jedoch auch auf mögliche Pausen hin, die sich für die Kinder ergeben, wenn die beiden Kindertagespflegepersonen die effiziente Organisation der Abläufe in den Vordergrund stellen.

Das zweite beobachtete charakteristische Praxisphänomen ergibt sich aus der besonderen Herausforderung, dass ein Kind deutlich älter ist als die anderen in der Gruppe. Dabei steht das beschriebene Altersphänomen weniger für das spezifische Setting als vielmehr für allgemeine erzieherische und bildungsbezogene Handlungserfordernisse, die sich aus den unterschiedlichen kindlichen Entwicklungsstufen für die Kindertagespflegepersonen in der Zwergebande ergeben. Die Herausforderungen altersentsprechender Alltagsgestaltung und Förderung zeigen sich jedoch innerhalb des Settings, das praktisch an einer altershomogenen Kleinkindgruppe ausgerichtet ist, als alltagsrelevante Aushandlungsprozesse zwischen den Kindertagespflegepersonen und dem älteren Kind. Die beobachteten Bearbeitungsmodi dieser Altersmischung werden von den Kindertagespflegepersonen situativ als Arrangement zu der kollektiven Altersordnung und Tagesstruktur hervorgebracht. Insbesondere in Übergangssituationen wie der Phase vor dem Mittagessen und dem Weg zu einem Ausflugsziel müssen dabei immer wieder fähigkeitsbezogene Zwischenpositionen mit dem älteren Kind hergestellt werden. Der Status des älteren Kindes in der insgesamt jüngeren Kindergruppe erweist sich in diesem Fall insofern als besondere Herausforderung für die Kindertagespflegepersonen, die quer zu den selbstgeschaffenen Ablaufroutinen bewältigt werden muss.

6.4 Kinderkrippe Purzelbaum – Offene Arbeit als Aushandlungspraxis zur Passung von individuellem Kind und Angebot

Tab. 8: Steckbrief zur Kinderkrippe Purzelbaum

Steckbrief	
Organisationsform	Städtische Kinderkrippe, 1 Leitung, 1 stellvertretende Leitung, 8 Fachkräfte auf Teilzeit-Basis, 3 Praktikantinnen, 2 Haushaltskräfte
Gruppenstruktur	Offen, keine feste Gruppenzuordnung
Betreuungszeiten	Montag bis Freitag: 7:00 bis 17:00 Uhr
Anzahl und Alter der Kinder	25 Kinder, 0–3 Jahre
Für Betreuung genutzte Räume	Zwei große Gruppenräume, Naturraum, Flur, Garten, Turnhalle
Sprachen	Deutsch
Typischer familiärer Hintergrund	Bürgerliche Mittelschicht

Quelle: eigene Zusammenstellung anhand von ethnografischen Interviews und Beobachtungen

Tab. 9: Tagesablauf der Kinderkrippe Purzelbaum

Tagesablauf		
Uhrzeit	Thema	Alltagspraktiken der Fachkräfte
07:00–08:15	Beginn der Betreuungszeit und Ankunftszeit	Elterngespräche, Spiel-Interaktionen, Begleitung der Ruhe-Phase
08:15–08:30	Ende der Ankunftszeit und Übergang zum Frühstück	Essen und Essensvorbereitung
08:30–09:00	Gemeinsames Frühstück im Gruppenraum	Sicherstellung und Begleitung des Essens, Tischgespräche
09:00–09:15	Übergang zum Morgenkreis	Aufräumen, Händewaschen, gemeinsames Bewegungsspiel bis zum Eintreffen aller Kinder zum Morgenkreis
09:15–09:45	Morgenkreis	Singspiele, Moderation mit Handpuppe, Bildungseinheiten, Austausch über tagesaktuelles und organisatorisches Geschehen, Aufteilung der Kinder auf die Angebote, den Garten und die Ausflugsgruppe

Tagesablauf		
Uhrzeit	Thema	Alltagspraktiken der Fachkräfte
09:45–10:00	Übergang zum „Rausgehen“, Freispiel und Angebote	Umziehen der Kinder, Bereitstellung der Angebote und Vorbereitung für den Ausflug
10:00–11:00	Freispiel, Angebots- und Ausflugsaktivitäten	Begleitung der Kinder im Spiel und den wechselnden Angeboten, Ausflug einer Gruppe zu einem festen Ziel (z.B. Bauernhof oder Tierpark), Dokumentation und Durchführung organisatorischer Aufgaben
11:00–11:15	Übergang zum Mittagessen	Händewaschen, Umziehen der Kinder und Aufteilung der Kinder in Tischgruppen, Vorbereitung der Tische, Singspiele
11:15–11:45	Gemeinsames Mittagessen im Gruppenraum	Begleitung des Essens, Tischgespräche
11:45–12:00	Übergang zum Mittagsschlaf	Waschen und Wickeln, zu Bett bringen durch die Bezugserzieherin
12:00–13:30	Mittagsschlaf und Ruhephase	Begleitung der Ruhephase und des Aufwachens, Teamgespräche, Wochenplanung, individuelle Spielassistenz, Pause
13:30–17:00	Abholphase, Freispiel und Ende der Betreuungszeit	Tür- und Angelgespräche mit Eltern, Spielassistenz

Quelle: eigene Zusammenstellung anhand von ethnografischen Interviews und Beobachtungen

Die städtische Kinderkrippe Purzelbaum befindet sich in einem industriell-geprägten Wohngebiet im vorstädtischen Raum einer Großstadt. Die Räumlichkeiten der Einrichtung bestehen aus zwei zusammengeschlossenen Einheiten eines Wohnblocks, die Ende der 1980er-Jahre nach dem Konzept der Reggio-Pädagogik umgestaltet wurden. Der Alltag in der Einrichtung ist konzeptionell an dem Prinzip der offenen Arbeit mit den Kindern ausgerichtet, wobei ein thematischer Schwerpunkt in der Natur- und Umwelterziehung liegt. Während der Freispielphasen sind alle Räume und der Garten für das Spiel oder die Teilnahme an einem Angebot für die insgesamt 25 Kinder zugänglich. Zusätzlich unternimmt eine täglich rotierende Teilgruppe von ca. zehn Kindern und zwei Fachkräften einen Ausflug zu festen Zielen in der näheren Umgebung wie z.B. zu einem Bauernhof oder zu einer Turnhalle.

Das offene Konzept wird in der Einrichtung mit dem Ideal der kindlichen Selbstbestimmung und dem Anspruch der individuellen Lernförderung verknüpft. Den Fachkräften ist es wichtig, dass die Kinder ihr Spiel möglichst ohne Begrenzungen durch die Erwachsenen gestalten und so selbstständig wie möglich entscheiden, wo sie sich aufhalten. Die Einrichtungsleitung erklärt hierzu: „Bei uns geht's sehr harmonisch zu, und wir haben so wenig Grenzen wie möglich, weil die Kinder sollen lernen, miteinander umzugehen, die sollen das alles selber entdecken, und es ist ein offenes Konzept.“ Das handlungsleitende Prinzip der kindlichen Wahlfreiheit

wird in der Einrichtung Purzelbaum dadurch gerahmt, dass in den Lernprozessen der individuelle Entwicklungsstand des Kindes durch eine flexible Gestaltung der Tagesaktivitäten berücksichtigt werden soll: „Aber, würde man jetzt grundsätzlich sagen, so, jetzt gehen wir alle malen, dann würde das zwei, drei Kindern gut tun, weil die gerade auch bereit wären, das zu lernen. Und der Rest würde vielleicht auch mitmachen, würde aber nicht so viel lernen, weil er eigentlich woanders steht und eigentlich was anderes lernen möchte in der Entwicklung. (...) Und die schwierigste Aufgabe ist eigentlich bei denen, die sich nicht verbal gut ausdrücken, im Grunde so ein bisschen glaskugelmäßig zu gucken, was brauchen die gerade.“ Hiermit wird das Problem umrissen, dass das offene Wahlprinzip nicht von allen Kindern ohne die Assistenz der Fachkräfte bewältigt werden kann. Den Fachkräften fällt demnach die zentrale Aufgabe zu, die kindlichen Bedürfnisse richtig einzuschätzen und die Kinder bei der praktischen Ausgestaltung der individuellen Selbstbestimmung zu unterstützen, um einen für sie passenden Kita-Alltag zu ermöglichen.

Der Anspruch, die selbstbestimmte Wahl von Tagesbeschäftigungen unter Berücksichtigung des individuellen Lernstandes in der Alltagsstruktur zu ermöglichen, wird in der Einrichtung über mehrere praktische Komponenten bearbeitet. Neben der freien Zugänglichkeit der Räume und des Gartens wird die kindliche Beteiligung an den Tagesangeboten flexibel gehandhabt und im Rahmen des Morgenkreises täglich neu ausgehandelt. Dabei wird die möglichst optimale Passung von Kind und Angebot über den Einsatz von Zuteilungslisten praktisch unterstützt. Zudem ist jeweils eine Bezugserzieherin für zwei bis drei Kinder auch nach der Eingewöhnung als Mentorin zuständig, sodass im Zweifelsfall das Wissen über die individuellen Bedürfnisse des Bezugskindes bei ihr verortet wird. Besonders jüngeren Kindern soll bei der Gestaltung ihres Alltags durch die Bezugserzieherin geholfen werden. „Es gibt Möglichkeiten und Räume, und die Kinder suchen sich das aus. Wenn das jetzt kleine Kinder sind, die sich das noch nicht aussuchen können, die sind auf jeden Fall bei ihrer Bezugsperson. Die haben so ein unsichtbares Band, und diese Bezugsperson geht dann mal dahin, mal dahin, mal dahin oder bietet selber was an.“ (Fachkraft Sandra Hofer)

Das Prinzip der offenen Arbeit spiegelt sich zudem auf der Ebene der Fachkräfte wieder. Auch sie sollen sich im Alltag je nach den eigenen Vorlieben und Fähigkeiten gleichberechtigt und ohne starke Hierarchie in die Angebotserstellung oder die Begleitung eines Ausflugs einbringen können. „Das ist halt das Schöne, dass wir so viele sind und jeder machen kann, was er gerne durchziehen will. Ich mach's Basteln meist am Nachmittag, weil durch das Naturkonzept muss man aufpassen, dass es nicht so viel wird, dass die Kinder raus können.“ (Fachkraft Ingrid Baumbach) Es ließ sich beobachten, dass die in der Einrichtung praktizierte Form der offenen Arbeit immer wieder spontane Absprachen und Strategien zwischen den Fachkräften beinhaltet, um die Zusammenarbeit zu koordinieren und mit dem kindbezogenen Tagesgeschehen abzustimmen. „Es ist schon so, dass man halt Rücksicht

aufeinander nehmen muss. Offenes Haus fordert sehr viel von den Mitarbeitern. Es ist natürlich viel einfacher, ich hab meine Gruppe, und ich hab eine Kollegin, mit der setz ich mich auseinander und fertig. Dann kann ich machen, was ich will. Und im offenen Haus muss man natürlich viel mehr aufeinander eingehen, auch gucken, wann geht's und wie läuft das jetzt und so.“ (Fachkraft Sandra Hofer)

Gegenseitige Rücksichtnahme und Kommunikation werden damit als Handlungsbedingungen für das Funktionieren des offenen Konzepts in der Einrichtung ausgewiesen. Als praktisches Prinzip der Ermittlung bzw. Weitergabe von Informationen über die Vorhaben der Fachkräfte und die Aushandlung der personellen Zuteilung auf die Räume zeigte sich im Zuge der Beobachtung die informelle Kommunikationskultur der Einrichtung. Ähnlich wie das Verfahren zur Passung von pädagogischem Angebot und individuellem Kind ist die Abstimmung unter den Fachkräften in Bezug auf angebotene Projekte flexibel (diskursiv) angelegt und erfolgt jeden Tag aufs Neue. Der kommunikative Austausch unter den Fachkräften beginnt in der Regel bereits zu Beginn des Tages beim gemeinsamen Frühstück. Charakteristischerweise werden Unterhaltungen über verschiedene Tische hinweg geführt: „Und dann ist – wenn beim Frühstück der eine sagt, oh, ich würde gerne das – dann stellt sich der andere schon automatisch drauf ein, ja, gut, wenn du das möchtest, dann mach ich jetzt heute das nicht.“ (Fachkraft Sandra Hofer) Kollegiale Absprachen werden nicht nur in informellen Kommunikationsprozessen getroffen, sondern auch in strukturierter Rahmung, beispielsweise in wöchentlichen Teamgesprächen sowie dem täglichen Morgenkreis.

Im Folgenden wird anhand von exemplarischen Beobachtungsauszügen verdeutlicht, wie das Konzept der offenen Arbeit unter den Handlungsbedingungen der gleichberechtigten Selbstbestimmung und der kindlichen Lernförderung unter dem Einsatz organisatorischer Hilfsmittel bis zur Ausführung eines offenen Angebots innerhalb der spezifischen Einrichtung praktisch vollzogen wird.

Der Morgenkreis als Aushandlungsort zum pädagogischen Tagesprogramm

Als strukturell verankerter Ort für die Aushandlung des Tagesgeschehens in der Einrichtung unter dem Ideal der gewollten Selbstbestimmung von Kindern wie auch von Fachkräften erwies sich im Zuge der Beobachtung der Morgenkreis. Dieser findet in der Krippe als fester Bestandteil der Alltagsroutine jeweils ab ca. neun Uhr nach dem Frühstück statt, alle Kinder und die anwesenden Fachkräfte nehmen hieran teil. Das inhaltliche Programm ist mit einem Begrüßungsritual, wechselnden Liedern (mit und ohne Interaktions- und Bewegungsanteil), kleineren Bildungseinheiten sowie der Besprechung der pädagogischen Angebote des jeweiligen Tages gefüllt. Der Morgenkreis wird täglich rotierend von einer

Fachkraft mit einer Handpuppe (Kasper) begleitet. In der Regel wird diese Aufgabe des Handpuppen-Spiels mit der Moderation des Morgenkreises verknüpft, was die Ankündigung der vorgesehenen Programmpunkte gegenüber den Kindern beinhaltet. Wie in der nachfolgenden Szene hält die moderierende Fachkraft zu Beginn des Morgenkreises üblicherweise eine kindgerichtete Ansprache, indem dramaturgisch auf die Figur aufmerksam gemacht wird. Die Kinder werden damit als das Publikum des Handpuppenspiels adressiert.

Der Morgenkreis wird heute durch Fachkraft Susanne Winter initiiert, die mit der Kasper-Puppe an ihrer Hand das Wort erhebt und den Kreis so offiziell beginnen lässt. Sie führt die Kasper-Hand unter ihren Pullover und fragt mit lauter, dramatischer Stimme: „Ja, wo ist denn der Kasper?“ Einige der weiteren Fachkräfte greifen Frau Winters Frage auf, wiederholen sie und heizen die Stimmung zusätzlich an. Die Kinder schauen zunächst fragend, einige kichern und Kind Alma errät schließlich das Versteckspiel. Der Kasper gibt sich unter der Freude der Kinder an Frau Winters Hand zu erkennen und sagt: „Hallo Kinder, geht's euch gut?“

Obwohl die Moderation durch nur eine Person erfolgt, bringen sich die anwesenden Fachkräfte ein und konstituieren so gemeinsam den Rahmen Morgenkreis. Die Moderation hängt zwar mit dem Einsatz der Handpuppe zusammen, damit sind jedoch keine absoluten Geltungsansprüche oder Erwartungen seitens der Fachkräfte verbunden. Vielmehr sind spontane Austauschprozesse für den Morgenkreis charakteristisch, z.B. wenn es darum geht, welches Lied als nächstes gesungen werden soll. Die Ausgestaltung der einzelnen Programmpunkte folgt insofern keiner vorab getroffenen Planung – jede Fachkraft kann sich unabhängig von der Moderation durch die Handpuppe einbringen.

Im Anschluss überlegen die Fachkräfte per Einwurf, was als Nächstes folgen soll. Frau Baumbach fragt: „Wollen wir uns bewegen?“ Frau Hofer blättert im Liederbuch herum und meint, sie suche ein Lied, welches sie spielen könne. Eine andere Fachkraft fragt Frau Hofer: „Hast du ein Bewegungslied?“ Frau Hofer schlägt das Flieger-Lied vor, was unter den anderen Fachkräften Zustimmung findet. Die Fachkräfte erheben sich nun und fordern auch die Kinder auf, es ihnen gleich zu tun. Fachkraft Hanna Wolff wirft in die Runde: „Fliegen wir in den Urlaub? In die Türkei?“

In dem Auszug spiegelt sich eine übergeordnete Kommunikationskultur der Einrichtung, in der die gleichberechtigte Partizipation und gleichzeitige Zuständigkeit aller Fachkräfte in Entscheidungsprozessen zum Tragen kommt. Um situativ weiter verfahren zu können, wird die Strategie einer gemeinsamen Lösungsfindung praktiziert. Scheint zu Beginn des Morgenkreises noch die routinierte Ansprache durch die Handpuppe zu erfolgen, kommt es im Verlauf regelmäßig zu Programm-Adjustierungen durch die Fachkräfte. Erst nachdem die gemeinsame

Entscheidung für ein Bewegungslied getroffen ist, werden die Kinder ohne den Einsatz der Handpuppe angesprochen.

Neben dem pädagogischen und bildungsbezogenen Gehalt ist es ein zentrales Ziel des Morgenkreises, den Kindern die weitestgehend eigenständige Auswahl der vormittäglichen Aktivitäten zu ermöglichen und sie zu den wechselnden Angeboten einzuladen. Der Morgenkreis wird entsprechend als Ort in der Tagessstruktur der Einrichtung genutzt, an dem die Prozesse der Abstimmung und Entscheidung unter den Fachkräften (Welche Fachkraft bietet heute was an?) wie auch hinsichtlich der Passung von Angebot und Kind (Welches Kind ist heute für welches Angebot geeignet?) zusammenlaufen. Die Beobachtung zeigt, dass die jeweiligen Vorhaben der Fachkräfte in einem gesprächsoffenen Teil des Morgenkreises per Zuruf zusammengetragen werden.

Plötzlich fragt Fachkraft Nehle Andersson: „Was ist denn heute angesaaagt?“ Offenbar von der Frage in ihrer Rolle als Moderatorin angestachelt setzt Frau Winter ein weiteres Mal die Kasper-Hand ein, während zwei weitere Fachkräfte sich in Bezug auf die Frage bereits austauschen, die Kinder fröhlich weiter durcheinanderreden und sie noch in Tanz-Aufregung zu sein scheinen. Frau Winter bewegt die Kasper-Hand vor und zurück, sodass es auf mich wirkt, als würde Kasper permanent skurril nicken. Frau Winter sagt dazu: „Vielleicht erst mal noch ein Lied, vielleicht noch das Hasen-Lied zum Schluss und dann gehen die Natur-Kinder heute auf den Bauernhof. Dann, nach dem Lied mach' ma 'nen Plan zusammen, oder?“ Anscheinend möchte Frau Winter die Aktivitäten-Besprechung nicht an dieser Stelle durchführen, dies wird jedoch von den weiteren Fachkräften nicht zur Kenntnis genommen, der Austausch verselbstständigt sich, und alle reden bereits während der Kasper-Ansprache unbeirrt weiter. Fachkraft Iris Novak, die von Frau Winter aus gesehen auf der anderen Seite des Kreises sitzt, ruft in die Runde: „Es ist eine kurze Planänderung angesagt. Heute statt Bauernhof gibt's Spielplatz.“ Für Frau Novak scheint die Planänderung bereits beschlossene Sache zu sein, denn sie bindet sogleich ein Kind ein, das neben ihr sitzt: „Spielplatz, Sofia?“ Frau Winter hat diese Information offenbar nicht mitbekommen und gibt an offizieller Stelle, diesmal etwas lauter, erneut bekannt: „Die Iris geht heute zum Bauernhof.“ Sichtlich irritiert von dieser Aussage ruft Frau Novak in Frau Winters Richtung: „Haaaalllloo!“ Frau Andersson, die zwischen Frau Winter und Frau Novak sitzt, versucht nun ebenfalls die neue Information an den ‚Kasper‘ weiterzuleiten: „,[Frau Novak] Hat grad doch was anderes gesagt.“ Frau Novak setzt erneut an und schreit: „Ich sag, es gibt eine kurze Planänderung!“ Frau Winter wirkt leicht betroffen: „Ach soooo ... äh, Planänderung, welche Planänderung?“ Frau Winters Tonfall klingt nun empört. Das offizielle Kasper-Publikum der Kinder wird durch Frau Winter an dieser Stelle wieder einbezogen: „Setzt euch mal alle hin, das möchten wir jetzt genau wissen, was gibt's da für eine Planänderung?“ Die Kinder scheinen diese Dramatik witzig zu finden und

kichern oder rufen durcheinander, auch Frau Novak lacht. (...) Frau Winter fragt fordernd, als wolle sie eine Erklärung: „So, Iris ...?“ Frau Novak erwidert: „Ich würd gern heute auf den Spielplatz gehen, weil es so schön draußen ist. Da würd ich gern den Ruben mitnehmen, soll ich noch die Praktikantin und noch ein Kind dazu?“

Die Fachkräfte verhandeln im Morgenkreis miteinander über die zu erfolgende Herstellung des pädagogischen Alltags. Dabei zeigt sich der Austausch zum Tagesprogramm innerhalb des Morgenkreises ausgangssoffen: Weder die Kinder noch die Fachkräfte sind zu diesem Zeitpunkt darüber informiert, was nach dem Morgenkreis für wen „angesagt“ ist. Damit ergibt sich innerhalb des Bewältigungsrahmens Morgenkreis die Herausforderung, sowohl eine organisatorische Passung von Vormittags-Aktivität und Kind als auch die Koordination einzelner Fachkraft-Vorhaben ad hoc auszuhandeln und gleichzeitig auf eine Weise zu kommunizieren, mit der das Kind-Publikum adressiert wird. Das Beispiel zeigt, dass die aufgrund von möglichen Planänderungen erforderliche Flexibilität tendenziell zu Verzögerungen in der an die Kinder gerichteten Vermittlung führt: Die spontan durch eine Fachkraft eingebrachte Information zum Tagesprogramm kann erst nach der offiziellen Korrektur (Reparaturleistung) durch die Handpuppe an die Kinder kommuniziert werden. Das Dilemma zwischen organisatorischer Offenheit (Fachkräfte-Austausch) und pädagogischer Rahmung (Fachkraft-Kind-Austausch) wird darüber bewältigt, dass die Figur der Handpuppe als Medium aufgerufen wird – und zwar auch, wenn es um den organisatorischen Austausch zwischen den Fachkräften geht. Neben der Funktion als Inszenierungs-Element und Sprachrohr gegenüber den Kindern ist die Handpuppe folglich den Planungsprozessen zum Tagesablauf unter den Fachkräften dienlich. Diese flexible Aushandlungsstrategie zur Zuteilung von Kind und Angebot leistet damit zwar eine Optimierung der organisationalen Alltagsgestaltung, doch verweist die Praxis auch darauf, dass den Kindern nur begrenzt eigene Entscheidungsspielräume zukommen. Es zeigt sich, dass die offene Aushandlung innerhalb der pädagogisch gerahmten Situation zwar den Modus der kindlichen Beteiligung aufruft, doch möglicherweise eine Einschränkung von kindlichen Wahlmöglichkeiten zugunsten der professionellen Handlungsfähigkeit und der Konfliktvermeidung in Kauf genommen wird.

Organisationshilfen zur Durchführung des pädagogischen Tagesprogramms

Die im Zuge des Morgenkreises vorgenommene Zuteilung der Kinder erfolgt in der Kinderkrippe Purzelbaum mit großer Flexibilität. Es wird nicht nur auf spontane „Planänderungen“ durch die Fachkräfte Rücksicht genommen, sondern auch auf die jeweils tagesaktuellen Bedürfnisse der Kinder, wie z.B. im Krankheitsfall. „Eigentlich haben wir diesen Plan gestaltet mit allen Kindern drauf. Aber wenn dann irgendein Kind draufsteht, das dann kommt und wirklich noch müde ist, und wenn

wir dann auch hören von den Eltern, der hat die ganze Nacht nicht geschlafen oder so, dann bleibt es da. Dann wird getauscht. Also, wir sind da wirklich sehr flexibel.“ (Fachkraft Ingrid Baumbach) Die Fachkräfte haben demnach in der täglichen Praxis die komplexe Aufgabe zu bewältigen, die gewollte Selbstbestimmung der Kinder als Passung von pädagogischem Angebot und individuellem Entwicklungsstand sowie auch aktueller Anliegen täglich neu zu koordinieren. Dies hängt mit dem Erfordernis zusammen, dass täglich eine Teilgruppe für den Ausflug zu unterschiedlichen Zielen in der näheren Umgebung zusammengestellt werden muss. Im Prozess der Zuteilung von Kindern auf die Ausflugsgruppe greifen die Fachkräfte unter der Bedingung der offenen Arbeit auf weitere professionelle Hilfsmittel zurück. Eines davon sind Wochen-Listen, auf denen die Kinder individuell je nach Eignung und Variation im Wochenverlauf den Ausflugszielen zugeordnet werden. Doch wie die Beobachtung zeigt, dient die Liste den Fachkräften in der Regel lediglich als Orientierungshilfe. In der folgenden Sequenz bereiten zwei Fachkräfte und eine Praktikantin im Anschluss an den Morgenkreis den durchzuführenden Ausflug vor, indem sie hierzu passende Kinder suchen. In diesem Prozess scheint die Zuteilungs-Liste keine ausreichende Gültigkeit zu bieten.

Beim Umziehen der Kinder an der Garderobe tauschen sich die Frau Novak und Frau Hofer weiter darüber aus, welche Kinder sie gern in ihre Vormittags-Aktivität – den Ausflug zur Turnhalle – einbeziehen würden. Frau Novak sagt: „Ich hätte eine gute Idee, wir haben schon lange nicht mehr den großen Wagen mitgenommen. Ich würd da gern die Sophie mitnehmen, weil die war gestern krank.“ Frau Hofer: „Ja, das haben wir eh geplant.“ (...) Praktikantin Tina Gerber kommt mit der Ausflugs-Liste hinzu und berät sich nun mit Frau Hofer, die sagt: „Dann nehmen wir noch den Max mit und frag mal die Ingrid [Bezugserzieherin], ob die Samira auch mit könnte.“ Die Praktikantin Frau Gerber verschwindet wieder im Flur. Frau Wolff verkündet derweil nochmals, sie gehe dann raus in den Garten. (...) Frau Hofer läuft anschließend umher [und wirkt auf mich etwas suchend] – durch den Flur und kurz in das Büro, dann wieder zur Gartentür. Ich vermute, sie überlegt, wer noch mit zum Turnen könnte. Sie kommt dann wieder im Flur an, wo sie nun eher zufällig wieder auf Frau Novak trifft und diese leicht verzweifelt wirkend fragt, ob sie denn noch eine Idee dazu habe, welches Kind sie mitnehmen könnten. Frau Novak erwidert in beschwichtigenden Ton, dass es heute gar nicht so viele sein könnten, weil nur drei Erwachsene beim Turnen dabei seien. Beide gehen die Namen der Kinder anhand der Ausflugs-Liste durch, die Frau Hofer die ganze Zeit bei sich hat.

Die beschriebene Vorgehensweise verdeutlicht das Ineinandergreifen mehrerer Organisationselemente, auf welche die Fachkräfte bei der Planung des Ausflugs zur situativen Bewältigung der Passungs-Frage zurückgreifen. Zunächst bringt sich Frau Novak mit einem Vorschlag ein, der auf ihrem Wissen zu einem individuellen Kind basiert. Um das krankheitsbedingte Fehlen beim Angebot des Vortages auszugleichen, schlägt sie ein bestimmtes Kind zur Teilnahme vor. Als weitere Optimierungs-Hilfe bei der

Zusammenstellung der Ausflugsgruppe wird die Bezugserzieherin aufgerufen. Sie fungiert im Prozess der Herstellung eines passenden Alltags für ihr jeweiliges Bezugskind als Mentorin und kann – wie die Beobachtung zeigt – im Zweifelsfall hinzugezogen werden und gegebenenfalls ein Veto-Recht ausüben. Um das Ziel der sowohl orts- als auch interessensbezogenen Selbstbestimmung der Kinder umzusetzen, greifen damit mehrere handlungspraktische Prinzipien, mit denen Anpassungsleistungen an das aktuelle Tagesgeschehen vorgenommen werden. Die kindliche Teilnahmeregelung zu dem Ausflug gestaltet sich damit als Management mehrerer Faktoren: Die im Rahmen der wöchentlichen Teamsitzung erstellte Zuordnungsliste dient als quasi-objektive Grundlage, die der Zusammenarbeit im Team eine Handlungsorientierung gibt, jedoch je nach Situation überschrieben werden kann. Denn die Hilfssysteme bieten bei Unklarheiten und Irritationen keine systematische Anweisung; sie müssen je nach Anwesenheit der Kinder, Anzahl der begleitenden Fachkräfte als auch der Einschätzung durch die Bezugserzieherin angepasst werden. Während die Hilfsmittel einen groben Orientierungsrahmen für die Fachkräfte liefern – sie also professionell handlungsfähig machen –, ist das kindliche Wahlprinzip keine maßgebende Komponente im Vorbereitungsprozess auf den Ausflug. Der Schwerpunkt liegt auf der Durchsetzung des organisationalen Ablaufs, was die Entscheidungsmöglichkeiten der Kinder situativ deutlich begrenzt.

Herstellung und Aufrechterhaltung eines offenen pädagogischen Angebots

Für den Alltag in der Kinderkrippe Purzelbaum stellt die Bereitstellung unterschiedlicher Angebote durch die Fachkräfte im Wochenverlauf ein Arbeitsformat dar, mit welchem der Unterschiedlichkeit der Kinder hinsichtlich ihres Lernstandes und ihrer Interessen auf praktischer Ebene begegnet werden soll. Dem Anspruch nach soll die jeweilige Ausgestaltung des Angebots das Leitprinzip der Einrichtung unterstützen, wonach die Kinder selbst bestimmen sollen, womit sie sich im Tagesverlauf beschäftigen möchten. Wie die Beobachtung verdeutlicht, ist das Ideal handlungspraktisch der Paradoxie ausgesetzt, die selbstgewählte Teilnahme eines Kindes an einem Angebot mit der professionell vermuteten Passung in Einklang zu bringen. Neben der Bearbeitung der kindlichen Passung durch den Austausch im Morgenkreis und den Einsatz von Zuteilungslisten erweisen sich weitere Bedingungen als konstitutiv. So praktiziert die Einrichtung während der Freispielphasen eine Öffnung der Räume vor Ort bzw. die Begleitung der Kinder in die aufgesuchten Räume. Es zeigt sich allerdings, dass sich einige Angebote innerhalb dieses geöffneten Rahmens nur an vorab bestimmte, entsprechend geeignete Kinder richten, wenn die Herstellung eines bestimmten Produkts für eine Altersgruppe als zu komplex eingestuft wird oder der Einsatz spezifischer Materialien besondere Schutzmaßnahmen erfordert. Zudem ist für viele Angebotsformen eine Teilnahmeregelung aufgrund von Platz- und Personalkapazitäten vorgegeben wie z.B. bei den Ausflügen oder dem Backen in der Einrichtungsküche. In anderen Fällen ist

die Teilnahme der Kinder über die Gesamtgruppe organisiert, wenn etwa im Rahmen eines Festes jedes Kind mit einem selbstgebastelten Produkt ausgestattet sein soll. In diesem Fall folgt die Regelung der Teilnahme dem Prinzip der Reihenfolge, da eine Umsetzung mit allen Kindern nicht zeitgleich realisierbar ist. Zusammengekommen bedingen sowohl das Ziel, eine altersentsprechende Passung herzustellen, als auch strukturelle Gegebenheiten die Teilnahmebegrenzung (Exklusivität) bei bestimmten Angeboten. Damit ergibt sich für die Fachkräfte die Herausforderung, das Spannungsfeld zwischen praktizierter (Raum-)Öffnung, dem Ideal des kindlichen Wahlprinzips und der praktischen Teilnehmenden-Begrenzung bearbeiten zu müssen. Ein idealtypisches Format, über das dieser Anspruch im Rahmen des offenen Konzepts der Einrichtung aufgefangen werden soll, stellt das „offene Angebot“ dar. Dieses richtet sich prinzipiell an alle Kinder und soll ihnen ermöglichen, interessengeleitet in das Angebot einsteigen und aus diesem wieder austreten zu können. Die nachfolgende Beobachtungssequenz beschreibt ein Mal-Angebot, das im Verlauf von mehreren Kindern besucht wird.

Die Tür zum Raum steht auf, und beim Eintreten fällt mein Blick sofort auf eine Art kleinkindhohe Doppel-Staffelei, die von beiden Seiten mit braunem Pack-Papier bespannt ist. An den Seiten befinden sich vier, an einer Vorrichtung befestigte, kleine Eimerchen mit Farbe. Drei bekittelte Kinder laufen im Dauerlauf mit langen Malerpinseln in der Hand kreischend und quiekend um die Staffelei herum, drücken zwischendurch das Pinselende auf das Blatt, kurz rauf und runter – und bewegen sich dann weiter in Richtung der jeweils anderen Seite. Das aus meiner Perspektive sichtbare Bild wirkt bereits recht fortgeschritten: die anscheinend schon mehrfach übereinander aufgetragenen Farben ergeben ein Braun-Beige-Misch-Masch, und das Blatt ist ziemlich durchnässt. Die Fachkräfte Nehle Andersson und Anne Falk stehen an die angrenzenden Esstische angelehnt an zwei Seiten der Staffelei und bilden einen äußeren Kreis, indem sie hinter den rotierenden Kindern positioniert das Spektakel mit ihren Kommentaren begleiten. (...) Nach einer Weile bemerkt Frau Falk etwas erschrocken Farbflecken auf dem Boden, die sie schnell mit einem Waschlappen aufwischt und dann ebenfalls mit dem Papp-Papier von einer Rolle bedeckt, sodass die Front-Seiten der Stellwand mit Papier ausgelegt sind und die malenden Kinder hierüber laufen. Immer wieder füllt derweil Frau Andersson Farbe in die Eimerchen nach, doch nur noch in der grünen und blauen Flasche ist noch welche vorhanden. Fachkraft Hanna Wolff schaut zur Tür hinein und meint zu ihren Kolleginnen: „Besser was für draußen, oder?“ Frau Andersson sagt daraufhin: „Ah ne, da müssen wir nur was auslegen.“ Hektisch legt Frau Andersson nun auch Papp-Papier an den Seiten der Stellwand aus und schaut sich um und bemerkt: „Ich weiß gar nicht, wer da immer die Tür zumacht.“ Sie geht eilig hinüber und öffnet diese wieder. Ein Kind kommt hinter der Tür aus dem Flur hervor und nähert sich neugierig der Staffelei, wird jedoch von Frau Andersson abgefangen: „Marie, du hast keinen Kittel an – warte mal.“ Sie holt einen Kittel aus dem Regal und stülpt ihn dem Kind über.

Das offene Angebot zeichnet sich in dem beschriebenen Fall dadurch aus, dass die Leistung der Kinder in der Prozessteilnahme liegt, die von den professionellen Fachkräften bearbeitet werden muss. Der prozesshafte Charakter dokumentiert sich darin, dass mehrere Tätigkeiten zeitgleich ermöglicht und praktisch aufgerufen werden: das permanente Herumlaufen, das impulsive Malen wie auch das interaktive Agieren der Kinder. Nicht die Zielperspektive eines zu erstellenden Produkts (das gemalte Bild) ist handlungsleitend für die Praktiken, sondern es sind die sinnlichen und sozialen Erfahrungen, die sich aus dem Tätigkeitsprozess ergeben. Den Kindern sollen Erlebnismomente ermöglicht werden, die auf Selbstentdeckung ausgerichtet sind. Es ergibt sich daraus für die Fachkräfte das Erfordernis, das Angebot so zu gestalten, dass es kindgerecht erfolgt und individuelle Entfaltung ermöglicht. Wie die Beobachtungssequenz verdeutlicht, ruft das Angebot in der situativen Form prozessbegleitende Praktiken durch die Fachkräfte auf, indem sie es fortlaufend mit den benötigten Materialien ausstatten, den freien Zugang aufrechterhalten, Krisen wie z.B. die Gefährdung des Einrichtungsinventars durch Farbe bearbeiten sowie die kollegialen und kindlichen Anfragen beantworten. Es deutet sich an, dass Grenzen der Angebotsgestaltung für die Kinder dort angezeigt sind, wo das Inventar oder die Kleidung der Kinder gefährdet sind und damit möglicherweise elterliche Erwartungen ins Spiel kommen. Die mögliche Teilnahme an dem Angebot hängt von der praktischen Verfügbarkeit der Artefakte, das heißt der Anzahl der vorhandenen Mal-Kittel ab, die wie eine Eintrittskarte funktionieren. Damit wird die Anzahl der Kinder auch in dem „offenen Angebot“ zur Rahmenbedingung, welche die für zusätzlich interessierte Kinder Wartezeiten und für die Fachkräfte die Begleitung der wartenden Kinder bedeutet.

Nach einer Weile der Rotation um die zwei Leinwand-Seiten beginnt Jacob damit, seine Hände und Arme blau zu bemalen. (...) Frau Falk sagt zu einem der Kinder: „Oh Martin, aufpassen, jetzt hast 'nen fetten blauen Fleck auf dem Pulli.“ Frau Andersson: „Das ist das einzige Blöde, diese Töpfchen da, wenn die dann laufen, die tropfen alles voll, wie haben die sich des gedacht?“ Erneut kommt ein Kind in den Raum und nähert sich der Mal-Aktivität – wird aber zurückgerufen. Frau Andersson: „Philip, bitte niiicht! Du hast keinen Malerkittel an.“ Das Kind streunt weiter in Richtung Spielküche und wagt dann noch einen Annäherungsversuch. Frau Andersson sagt: „Philip, du musst kurz etwas warten. Vier Kinder reicht, gell, das ist sonst zu voll.“ Zu anderem Kind: „Jacob, schau, wo frei ist, ja?“ Sie deutet auf eine nicht bemalte Fläche auf dem Blatt und verweist auf das von Jacob blau bemalte Staffelei-Gerüst: „Nicht da malen, Papier ist hier links und rechts. Da kann man schön malen.“ Auch Frau Falk blickt hinüber zu Jacob: „Tust du dich selber anmalen?“ (...) Das Kind Philip läuft durch den Raum und bleibt wieder vor der Staffelei stehen. Frau Andersson sagt zu ihm gewandt: „Wenn einer fertig ist, darfst du malen, ok?“, dann zu Jacob, der weiterhin auf der einen Seite der Staffelei stehen bleibt und diese am Gerüst mit Farbe bestreicht: „Jacob, hörst du bitte auf da zu malen? Hier ist das Papier.“ Auch Frau Falk kommentiert die Aktivitäten der Kinder [auf ihrer Seite]: „Finja kannst auch mit deinen Fingern malen.“

Und: „Marie, wie hast du es eigentlich geschafft, dass du an deiner Hose dreckig bist? Dich kann man danach duschen, wenn du so weiter machst, ja. Kannst auch mit 'm Finger malen.“ Ein paar Minuten später bietet sie den Kindern einen Korken an: „Magst mal mit dem Korken malen?“ (...) Jacob hat inzwischen seinen Arm bis zum Oberarm entlang blau angemalt. Dabei ist der Pinsel aus- einandergefallen und einzelne Borsten kleben auf dem Arm. Frau Andersson kommentiert dies in scharfem Ton: „Das ist jetzt der zweite Pinsel, den du aus- einandergesetzt hast. Das finde ich nicht gut. Mehr Pinsel haben wir jetzt nicht.“

Wie der Fortgang der Mal-Szene verdeutlicht, bezieht sich die Teilnahmeregelung auch auf die Verhaltensebene der Kinder. Es bedarf der Kompetenz, die Teilnahmeanfrage selbst stellen zu können. Zudem ist die Partizipation am Malprozess an eine bestimmte Ausführungsweise geknüpft. Das Bemalen oder Zerstören von institutionellen Artefakten und Einrichtungsgegenständen wird im Beispiel als Regelüberschreitung markiert, wohingegen alternative Malpraktiken auf dem Kinderkörper möglich sind, und das Malen mit Fingern und Korken innerhalb des Papierformats als exploratives Handlungskonzept angeregt wird. Obwohl einige Effekte des Prozesshaften (z.B. Flecken) durch die Fachkräfte in Kauf genommen werden, zeigt sich jedoch insgesamt das gewollte Sich-Ausprobieren-Können der Kinder als dem Schutz des Einrichtungsinventars nachgeordnet. So wird kindliche Eskalation nur bis zu dem Grad geduldet, der den explorativen Charakter der Situation anzeigt – nicht jedoch die dazu eingesetzten Arbeitsgegenstände tangiert. Die Ordnungspraktiken der Fachkräfte rahmen das Angebot als institutionellen Kontext, der den Teilnahmeveraussetzungen und Verhaltensanleitungen eingeschrieben ist. Insofern ruft die scheinbar banale Frage der Verfügbarkeit von Artefakten als Zugangs-Regulierung (hier Kittel und Pinsel) im offenen Konzept praktische Bewältigungsstrategien der Fachkräfte auf. Sie müssen das Prozesshafte als regulierte Situation hervorbringen, in der die Teilnahme- und Ausführungs-Kompetenz der Kinder so aufgerufen wird, dass sie sich in die institutionelle Logik eingliedert.

Fazit

Im Alltag der Kinderkrippe Purzelbaum zeigt sich das dort verfolgte offene Konzept in der praktischen Anforderung, die konzeptionell verankerte Unterschiedlichkeit der Kinder bearbeiten zu müssen. Der Anspruch, individuelle kindliche Selbstbestimmung und selbstgewählte Bildungsprozesse als Alltagspraxis herzustellen, bedingt die professionelle Herausforderung, mit der gewollten Offenheit und Flexibilität so umzugehen, dass sie innerhalb des lokalen Einrichtungs-Kontextes als regulierte Prinzipien hervorgehen.

Als Charakteristika der professionellen Alltagspraxis in der Kinderkrippe Purzelbaum konnten die Nutzung des Morgenkreises als Aushandlungsort zum Tagesprogramm

sowie die Organisationhilfen Zuteilungsliste und Bezugserzieher/in herausgearbeitet werden, mit denen die Fachkräfte ihre professionelle Handlungsfähigkeit unter der Bedingung der offenen Arbeit und den damit verbundenen täglichen Ungewissheiten herstellen. Hierbei war zu beobachten, dass die gleichrangige Verantwortlichkeit der einzelnen Fachkräfte innerhalb der Kommunikationskultur vorausgesetzt wird, durch die ausgangsoffene Gesprächssituation zu den Fachkraftvorhaben im Morgenkreis jedoch potenziell die Kommunikation der Tagesplanung den Kindern gegenüber erschwert wird. Das organisatorische Hilfsmittel der Zuteilungsliste deutet zudem darauf hin, dass die Kinder auch als Zuteilungselemente des zu erbringenden pädagogischen Alltags positioniert werden und weniger als dessen Entscheidungs-Subjekte. Die Sicherung der als notwendig erachteten Organisationsregeln erfolgt entsprechend zwar im Modus der Beteiligung der Kinder – wie die Beobachtung zeigt, generiert sie jedoch auch ihre Handlungsbegrenzung. In der Praxis entscheiden die Fachkräfte gemeinsam über das, was Kinder mit welcher Fachkraft tun sollen, indem sie ihnen die eigene Beteiligung zugestehen wollen.

Eine zentrale Herausforderung lässt sich insofern in der professionellen Aushandlungs- und Abstimmungsarbeit zwischen organisatorischer Regulierung und Objektivierung einerseits und der Optimierung des kindlichen Alltags andererseits verorten, bei der die Wahlfreiheit der Kinder jedoch in mehrfacher Hinsicht begrenzt wird. Interessanterweise spiegelt die im Fachdiskurs als idealtypisch gezeichnete pädagogische Form des „offenen Angebots“ dieses Verhältnis im beobachteten Fall in den Anpassungsleistungen der Fachkräfte wieder. Das offene Angebot zeichnet sich nicht nur durch einen Umgang mit der Verfügbarkeit von Einrichtungstensilien oder mit dem Schutz der Einrichtungsgegenstände aus, sondern betrifft auch die erwartete kindliche Verhaltensebene als Voraussetzung zur Teilnahme an dem Angebot. Praktisch realisiert sich damit die Begrenzung der kindlichen Handlungs- und Entscheidungsspielräume, indem die Anpassungsleistungen nicht nur von den Fachkräften, sondern von den Kindern nachvollzogen werden müssen.

6.5 Kindertagespflegeperson Marianne Mayer – Multiräumliche Präsenz und Fokussierung auf gemeinsame Bezugspunkte

Tab. 10: Steckbrief zur Kindertagespflegeperson Marianne Mayer

Steckbrief	
Organisationsform	1 Kindertagespflegeperson mit 160 UE Grundqualifizierung im eigenen Haushalt (Einfamilienhaus mit Garten und Einliegerwohnung für die Kindertagespflegestelle)
Betreuungszeiten	Montag, Dienstag, Donnerstag, Freitag: 07:30 bis 13:00 Uhr
Anzahl und Alter der Kinder	5 Kinder, 14–42 Monate
Für Betreuung genutzte Räume	Großer Essens-/Betreuungsraum, Küche, WC, Diele, Garten
Sprachen	Deutsch
Typischer familiärer Hintergrund	Bürgerliche Mittelschicht, v.a. deutsche Herkunft, bildungsaffin
Soziales Netzwerk der Täglichen	Drei eigene schulpflichtige Kinder (Mittel- und Oberstufe Gymnasium) leben mit im Haus, verheiratet

Quelle: eigene Zusammenstellung anhand von ethnografischen Interviews und Beobachtungen

Tab. 11: Tagesablauf der Kindertagespflegeperson Marianne Mayer

Tagesablauf		
Uhrzeit	Thema	Alltagspraktiken der Kindertagespflegeperson
07:30–08:30	Beginn der Betreuungszeit und Ankunftszeit	(Ausgedehnte) Elterngespräche, situative Fachkraft-Kind-Begegnungen
08:30–08:45	Ende der Ankunftszeit und Übergang zum Frühstück	Essen und Essensplatz vorbereiten, Aufräumen, Freispiel, Händewaschen, an den Tisch setzen
08:45–09:30	Gemeinsames Frühstück am Tisch	Sicherstellen von Essen und Trinken, Tischgespräche, Singspiele
09:30–09:45	Übergang zum Bastelprogramm	Tisch abräumen, Händewaschen, Wickeln
09:45–10:30	Bastelprogramm	Herstellung eines Produkts
10:30–10:50	Übergang zum „Rausgehen“: Freispiel Garten	Anziehen der Kinder, Wickeln
10:50–11:15	Freispiel Garten	Sicherstellen räumlicher Grenzen, Bereitstellen von Spielartefakten, Moderation des Freispiels, Vorbereiten des Mittagessens

Tagesablauf		
Uhrzeit	Thema	Alltagspraktiken der Kindertagespflegeperson
11:15–11:30	Übergang zum „Reingehen“: Mittagessen	Aus- und Umziehen der Kinder, Wickeln, warmes Essen und Essensplatz vorbereiten, Aufräumen Freispiel, Händewaschen, an den Tisch setzen
11:30–12:00	Gemeinsames Mittagessen am Tisch	Sicherstellen von Essen und Trinken, Tischge- spräche, Singspiele
12:00–12:30	Ende Mittagessen und Über- gang zum „Freispiel drinnen“	Tisch abräumen, Händewaschen, Wickeln
12:30–13:00	Abholphase und Ende der Betreuungszeit	(Ausgedehnte) Elterngespräche, situative Fachkraft-Kind-Begegnungen

Quelle: eigene Zusammenstellung anhand von ethnografischen Interviews und Beobachtungen

Frau Marianne Mayer ist seit rund acht Jahren als Tagesmutter in einer Einliegerwohnung ihres großzügigen Einfamilienhauses tätig, das sich am Rande einer dörflich strukturierten Kleinstadt befindet. Gemeinsam mit ihrem Mann und ihren drei Kindern ist sie vor einigen Jahren dorthin gezogen und betreut seitdem an vier Vormittagen in der Woche fünf Kinder. Durch eine schulterhohe Holztür betritt man das Grundstück und nach einigen Metern durch den gepflegten Garten erhält man durch den separaten Eingang Zutritt in das „Spatzennest“, das sich Frau Mayer ausschließlich zum Zweck der Kinderbetreuung eingerichtet hat. Nach Betreten steht man in einer kleinen Diele, von der eine Küche, eine Toilette sowie der Gruppenraum abgehen. Der relativ kleine, tageshelle Gruppenraum ist schlicht, aber nicht karg eingerichtet und mit mehreren Spielteppichen ausgelegt. An den Wänden hängen von verschiedenen Kindern gemalte Bilder bzw. Poster. In einer Ecke steht vor einem Regal mit Büchern und Spielen ein hölzerner Allzwecktisch, der neben den Mahlzeiten zu verschiedenen anderen Tätigkeiten, wie zum Beispiel Basteln, genutzt wird; nach Bedarf werden dazu Plastik-Kinderstühle aus der Küche herbeigeholt. In der anderen Ecke des Raumes liegt auf dem Boden eine Matratze mit mehreren Kissen unterschiedlicher Größe. Außerdem befinden sich in dem Raum einige für die Kinder frei zugängliche Kinderspielzeuge wie eine Puppenecke, ein Schaukelpferd, Bauklötze etc.

Frau Mayer hat ursprünglich mehrere Jahre lang als Flugbegleiterin gearbeitet, hat diesen für sie „tollen“ Beruf im Zuge der Geburt ihrer drei Kinder jedoch aufgegeben und war fortan „Hausfrau und Mutter“. Zur Kindertagespflege ist sie über die Empfehlung einer Freundin gekommen, wofür sie ihr „ewig dankbar“ ist. Ein zentraler inhaltlicher und konzeptioneller Bezugspunkt ist für Frau Mayer die Orientierung an ihrer eigenen Familie: „Das ist bei mir alles improvisiert, also, von mir aus gemacht. Es ist eben so, wie in meiner Familie das auch war. Schöne Sachen, aber nichts besonderes, halt so wie ein Wohnzimmer. Und irgendwie mag ich es ja, dass es wie daheim ausschaut. Auch wenn es ein bisschen

unprofessionell ist, aber so ist es.“ In zahlreichen Erzählungen und Erläuterungen grenzt sie sich klar von stärker institutionalisierten Formen der Kinderbetreuung ab, indem sie die Bedeutung der räumlichen und gegenständlichen Ausstattung im Hinblick auf ihren Wert für eine frühkindliche Betreuung als gering einschätzt und zugleich hervorhebt, wie wichtig in ihren Augen die kleine Gruppengröße und eine regelmäßige Bezugsperson sind: „Auch wenn es schön ist, tolle Spielsachen, tolle Geräte, schöne Räume, eine tolle Puppenküche. Weißt Du, das ist eben hier das Schöne, dass das hier am Vormittag so meine Kinder sind. Das ist der Unterschied zur Krippe. Dass ich nicht für 75 irgendwie drüber schauen muss, sondern dass das meine Fünflinge sind, hier am Vormittag. Für mich ist es eben so, dass immer nur ich da bin. Und es ist halt einfach in diesem Vorkindergartenalter ganz wichtig, so diese eine Bezugsperson, die man hat. Es ist immer die gleiche Frau da, die wahrscheinlich auch noch immer so das Gleiche macht und so die gleichen Rituale hat und ihre Eigenheiten hat.“

Vor diesem Hintergrund entfaltet sich auch die Logik ihrer Alltagsgestaltung, die geprägt ist durch einen im Wesentlichen gleich verlaufenden Alltag sowie einen hohen Anteil an festen Abläufen und darin eingelagerte Rituale. Die beiden großen Strukturkomponenten Mittagessen und Brotzeit werden dabei gelegentlich ergänzt durch jahreszeitlich bestimmte, themenbezogene Basteleinheiten (z.B. zu Ostern, zu Weihnachten). Der Betreuungsalltag von Frau Mayer ist insofern geprägt durch eine geringe Anzahl von pädagogischen Programmen, sondern in erheblichem Maße durch die von Frau Mayer notwendig zu erbringenden Alltagsverrichtungen mitbestimmt: die Vor-, Zu- und Nachbereitung des Essens, das Saubermachen der Kinder, das Anziehen zum Rausgehen, dass Ausziehen beim Reinkommen. Kennzeichnend ist dabei, dass diese Übergänge als Alltagselemente von Frau Mayer hervorgehoben werden und das unmittelbare Erleben von Ordnungen des Alltags zentrale Dimensionen ihrer Kindertagespflegepraxis sind.

Begründet werden sie zum einen pädagogisch mit Verweis auf die Notwendigkeit, dass Kinder Zusammenhänge des Alltags erlernen sollen, zum anderen mit darüber hinausgehenden, fürsorgenden und emotionalen Leistungen der Kindertagespflegeperson: „Und auch wenn die Kinder da jetzt mal warten müssen oder ich mal eine Minute weg bin oder zwei, ich muss mich um unser Essen kümmern. Wenn ich mich nicht drum kümmere, haben wir kein Essen. Und ich finde, das ist eine ganz wichtige Prägung. Und so war es ja also mit meinen Kindern auch, wenn die Mama nicht kocht, gibt's kein Essen. Also muss ich jetzt mal ein paar Minuten auf die Mama verzichten, weil die steht jetzt da in der Küche und röhrt im Topf. Und ich finde das wichtig. Und diese Teilung, die wickelt mich, die füttert mich, die bringt mich ins Bett und die macht ein Puzzle mit mir, in dem Alter, ja, ich bin, ja, die Personalunion.“

Typisch für die Kindertagespflegestelle von Frau Mayer ist, dass die täglich verlässlich hergestellten Alltagsstrukturen lediglich eine Form darstellen, innerhalb der sie ihren charakteristischen Handlungsmodus entfaltet. Eine zentrale Praxislogik ist

die Herstellung gemeinsamer Bezugspunkte gegenüber der Kindergruppe, wobei ein bedeutsames, strukturgebendes Element das Schaffen von Ordnung und Kontrolle in und an der Kindergruppe ist, die wesentlich durch sie selbst als personaler Mittelpunkt des „Spatzennestes“ gestaltet wird. Initiativen und Impulse für das, was sich im „Spatzennest“ von Frau Mayer vollzieht, gehen zum überwiegenden Teil von ihr aus. Wesentliche Bedingung dafür ist der präsente Einsatz ihres Körpers. Dieser zeigt sich bei Frau Mayer zum einen durch einen hohen Anteil sprachlicher Kommentierungen von Gegenständen und Themen aus dem unmittelbaren Betreuungsalltag des „Spatzennestes“. Zum anderen schaffen Einsatz und Positionierung ihres Körpers auf verschiedene Weise gemeinsame Bezugspunkte für die betreuten Kinder.

Die Bearbeitung multiräumlicher Präsenz: Ordnen und Kontrollieren trotz körperlicher Abwesenheit

Als eine zentrale Praxislogik von Frau Mayer zeigt sich ihr Einsatz umfassender körperlicher Präsenz an den Orten, an welchen sich die betreuten Kinder aufhalten. Sie ist der Bezugspunkt und körperliche Mittelpunkt des Betreuungsgeschehens. Diese Praktik wird irritiert und herausgefordert, wenn gleichzeitig Arbeit in verschiedenen Räumen zu verrichten ist – eine zentrale, wenn auch paradoxe Anforderung in allen Kindertagespflegestellen. Obwohl das „Spatzennest“ räumlich recht überschaubare Dimensionen hat, muss Frau Mayer diese dilemmatische Herausforderung immer dann bearbeiten, wenn sie etwa zum Kochen in der Küche oder zur Hygiene im Bad ist: Frau Mayer muss den Gruppenraum verlassen, in dem sich aktuell die betreuten Kinder aufhalten, möchte aber dennoch für sie körperlich präsent sein. Die nachfolgende Sequenz verdeutlicht am Beispiel des Zubereitens von Pfannkuchen, wie Frau Mayer diesen doppelten Anforderungscharakter bewältigt.

Heute gibt es zum Mittagessen Pfannkuchen. Während die fünf Kinder im Gruppenraum verschiedenen Beschäftigungen nachgehen (drei Kinder spielen Kaufladen, zwei Kinder sind in der Höhle), stellt Frau Mayer in der Küche die Zutaten für den Pfannkuchenteig zusammen. Danach kommt sie in den Gruppenraum und ruft den Kindern zu: „Wir machen noch einen Ringel-Ringel-Reia-Tanz, ja?“ Die Kinder kommen aus Kaufladen und Höhle auf sie zu, nehmen sich gegenseitig und mit Frau Mayer an den Händen und laufen in gemächlichem Tempo singend im Kreis herum („Ringel-Reia“). Nach zwei gemeinsamen Durchgängen des Ringel-Ringel-Reia-Tanzes löst sich Frau Mayer aus dem Kreis und fordert die Kinder dazu auf, diesen Tanz noch einmal, aber ohne sie zu machen, da sie nun in die Küche gehen und das Mittagessen vorbereiten müsse. („So, jetzt probiert es mal alleine, gell, weil die Marianne muss jetzt Pfannkuchen machen.“). Ohne auf die Reaktionen der Kinder einzugehen, geht sie zügig zurück in die Küche, während sie im

Gehen gegenüber den Kindern singend noch einmal erläutert, was die Kinder zur Herstellung des Ringel-Reia-Tanzes tun sollen („Und iii-hiir, nehmt euch an den Häää-hääänden, laufts im Krei-heiiis herum und singt Ri-hingelreihei-aaa“). Die Kinder bleiben etwas orientierungslos zurück, versuchen den Ringel-Reia-Tanz gemäß den Anweisungen von Frau Mayer zu vollziehen, brechen aber nach kurzem Versuch ab. Drei Kinder setzen sich anschließend auf den Boden, bringen vereinzelt Melodie- und Textteile des Ringel-Reia-Lieds hervor, ein Kind geht auf die Matratze und wälzt sich dort, ein anderes holt sich ein Buch und blättert darin.

Der Protokollausschnitt beschreibt, wie Frau Mayer gleichzeitig einen Pfannkuchenteig in der Küche herstellt und die zu betreuenden Kinder im Gruppenraum beschäftigt. Das Problem besteht darin, dass sie den Gruppenraum von der Küche aus nicht einsehen kann. Deutlich wird ihr Ringen um gleichzeitige Präsenz sowie Kontrolle des Geschehens in zwei unterschiedlichen Räumen. Dies bearbeitet sie, indem sie eine Beschäftigungsarena für die Kinder initiiert: Nachdem der erste Schritt im Herstellungsprozess für die Pfannkuchen erfolgt ist, nimmt Frau Mayer eine selbstverständliche Setzung eines Kreistanzes vor („Wir machen noch einen Ringel-Ringel-Reia-Tanz, ja?“), wobei sie diesen als Taktgeberin und Moderatorin anleitet. Sie stellt damit einen Schauplatz her, an den die Kinder folgen und der durch von ihr vorgegebene Praktiken mehrere Funktionen erfüllt. Der Tanz bietet die Möglichkeit, die Kinder zu versammeln, ohne dass von Seiten der Kinder die Gefahr von widerständigen Praktiken bestünde, da sie mit ihren Körpern (Stimme, Hände, Füße) in den Tanz eingebunden sind. Sobald die Kinder die Beschäftigung aufgenommen haben, kann sich Frau Mayer erneut in die Küche zurückziehen.

Diese wird ebenso wie ihre vorherige Ankunft im Gruppenraum sprachlich mit einer Anweisung eingeleitet, woran sich Frau Mayers spezifische Praxislogik des Ordnens und Kontrollierens einer Kindergruppe angesichts einer weiteren zu erbringenden Aufgabe (hier: das Kochen) zeigt. Die Ordnung, die sie für ihren erneuten Rückzug herstellt, erfolgt über drei verschiedene sprachliche Anweisungen („Wir machen noch“, „jetzt probiert es“, „nehmt euch“) sowie mit dem Arrangement der Kinderkörper im Raum der körperlichen Bewegung (an den Händen fassen, singen und im Kreis gehen). Die Form des Kreistanzes löst individuelle Positionierungen auf und formiert die Gruppe zu einer Gesamtordnung, wodurch individuelles Ausbrechen eines Kindes verhindert wird. Die Beschäftigung und das Positionieren der Kindergruppe können als eine Strategie gelesen werden, mithilfe derer die Gleichzeitigkeit von Aufsicht über die Kindergruppe und Essensherstellung bewältigt werden kann: Sie garantiert die eigene Situationskontrolle und begrenzt eigensinnige Ordnungen der Kinder.

Deutlich wird auch, dass Frau Mayer nicht zwangsläufig Teil der Gruppenordnung sein muss. Schließlich aber fällt die Aufstellungsdramaturgie ohne sie zusammen,

und die Kinder widmen sich – führungslos – tendenziell eigenen Interessen. Dass die Ordnung zusammenbricht, wird von Frau Mayer toleriert, solange eine bestimmte Grundordnung erhalten bleibt:

Ich folge Frau Mayer in die Küche, und sie beginnt damit, den Teig für die Pfannkuchen anzurühren. Die Kinder im Gruppenraum sind außerhalb unseres Blickfelds. Ich schaue sie an und sage: „Jetzt wird's ...“ Bevor ich zu Ende sprechen kann, sagt sie lachend: „... ernst. Jetzt muss ich die Antennen hoch aufstellen, was hört man alles aus dem Nebenraum? Aber es geht. Also, ich meine, Pfannkuchen ist das Lieblingsessen. Dann gibt's das so alle zwei Wochen. Und da wurde ich ja auch gefragt: Wie geht das mit Pfannkuchen und die Kinder sind da? und – ja, Antennen hoch (lacht). Dann brauchen wir nicht den Lieferanten strapazieren, das machen wir selber.“

In dieser Sequenz dokumentiert sich ein bedeutsames Element von Frau Mayers Bewältigungspraxis. Die von ihr angesichts einer dilemmatischen Situation sprachlich präsentierte Musterlösung (Antennen aufstellen), bricht sich in gewisser Hinsicht mit ihren strukturierenden und arrangierenden Ordnungsversuchen, durch die die Kinder in ihrer Abwesenheit gesteuert werden sollen. Durch ihre lockere sprachliche Rahmung präsentiert sie sich gegenüber dem Forscher zunächst als uningeschränkt und problemlos handlungsfähig. Ihre geplanten Kontrollhandlungen lassen jedoch auf eine gewisse Unsicherheit schließen, und zeigen, dass diese Musterlösung zur Bewältigung der Unsicherheit nicht ausreicht. Die Erläuterung, wie man Pfannkuchen mit fünf Kindern machen kann, kann vielmehr als eine Art Antwortgerüst gelesen werden, die dem Forscher als reflektierte Praxis präsentiert wird, nicht jedoch als handlungssteuernder Mechanismus.

Die weitere Analyse des Beobachtungsprotokolls zeigt vielmehr, dass die Kindergruppe bei jedem erneuten Gang in die Küche eine weitere Konfiguration erfährt. Das bedeutet, dass die (An-)Ordnung der Kinder im Raum als eine dauerhaft eingesetzte Strategie gesehen werden kann, um längere Abwesenheiten vorzubereiten und währenddessen eine gewisse Sicherheit des Arrangements im Gruppenzimmer zu erreichen. Damit gleicht Frau Mayer ihre Absenz ansatzweise aus und vollzieht damit die Leistung, trotz räumlicher Abwesenheit, bei den Kindern zu sein.

Vereinzelt hört man aus dem Gruppenraum Geräusche der Kinder wie Glucksen, Lachen oder Unterhaltungen. Als Frau Mayer alle Zutaten für die Pfannkuchen in einer Rührschüssel aus Plastik zu einem Teig verrührt hat, stellt sie diesen beiseite und holt aus einer Obstschale einige Birnen und Äpfel. Sie schält das Obst, viertelt es in eine Plastikbox und erklärt mir: „So, das ist die Vorspeise.“ Dann geht Frau Mayer – ich folge ihr – mit dem Obst und einigen Plastiktellern in den Gruppenraum und ruft den Kindern singend zu: „Hier kommt die Vorspeise.“ Sie stellt die Plastikbox auf dem Tisch ab und weist die Kinder an, sich jetzt an den Tisch zu setzen und die Vorspeise zu essen

(„So, alle an den Tisch, bitte.“). Die Kinder kommen aus verschiedenen Ecken des Gruppenraums an den Tisch gelaufen und werden dort von Frau Mayer „essfertig“ gemacht: Sie hebt die beiden kleinsten Kinder in Stühle unmittelbar zwischen Tisch und Bücherwand im Rücken („kippsicher“), rückt die anderen drei Kinder auf ihren Stühlen eng an den Tisch heran, legt hinter sie alte Polsterauflagen für Gartenstühle als „Sicherheitskissen, wenn die mal umfallen“ und reicht schließlich allen fünf Kindern ihre Trinkflaschen. Als alle Kinder am Tisch sitzen und „fertig“ sind, öffnet Frau Mayer die Plastikbox mit dem Obst und teilt jedem Kind ein paar Stücke geschnittenes Obst auf vor ihnen stehende Plastikteller aus: „Einen guten Appetit, meine Lieben.“ Die Kinder beginnen zu essen und bleiben ruhig am Tisch sitzen. Frau Mayer verlässt darauf den Gruppenraum mit einer kurzen Erklärung gegenüber den Kindern („Marianne geht jetzt in die Küche und macht Pfannkuchen.“). Ich folge ihr in die Küche.

Mit der Ausgabe des Obstes erfolgt nun eine Zentrierung der Kinder am Tisch. Zusätzlich werden die Kinder durch das Mobiliar (Stühle mit Armlehnen) am Tisch angeordnet sowie jeweils abgesichert (durch Schrankwände, Polsterkissen, weitere Stühle). Diese Anordnung kann nur von Frau Mayer selbst aufgelöst werden, da die Kinder nicht in der Lage sind, die Stühle allein wegzurücken und dieses Sitzarrangement aufzulösen. Damit kann sich Frau Mayer der maximalen Kontrolle über die Kinderkörper sicher sein.

Weiterhin setzt sich die sprachliche Strukturierung fort („Hier kommt die Vorspeise“). Die lineare, alternativlose Ordnungsstruktur wird auch bei der Verteilung des Essens beibehalten. Frau Mayer inszeniert sich dabei wieder als Zentrum von Aktionsbeginn und Essenszuteilung: Sie öffnet selbst die Box und teilt den Kindern eine Portion Obst zu, was charakteristisch für ihre Praxis der Essensausgabe ist. Sie hält das Obst bei sich, schält und schneidet es und reicht es den Kindern. Das Servieren des Obstes (als Vorspeise eher untypisch) dient zwar erneut in erster Linie dem Zweck der kollektiven Fixierung und Sicherung der Kinder am Tisch, allerdings gelingt es Frau Mayer gleichzeitig, durch den gemeinsamen Essensbeginn in positiver, zugewandter Weise („Einen guten Appetit meine Lieben.“) eine Tischgemeinschaft herzustellen. Nachdem sie die Essenssituation arrangiert hat, zieht sie sich ähnlich wie beim Ringel-Reia-Tanz auf dem Höhepunkt der Situation und mit ähnlicher Begründungsstruktur zurück.

Es dokumentiert sich insgesamt ein dreistufiges Verfahren der Ordnungsherstellung im doppelten Leistungsvollzug: Für die Bereitstellung der Zutaten sind die Kinder noch im (ungeordneten) Freispiel belassen, dann erfolgt die erste (An-)Ordnung mithilfe des Ringel-Reia-Tanzes, um Obst zu schneiden und den Teig anzurühren, schließlich werden die Kinder zum Essen des Vorspeise-Obstes am Tisch festgesetzt, während sie die Pfannkuchen zubereitet, was ein gewisses Maß an Konzentration und Fokussierung voraussetzt.

In der Küche stellt Frau Mayer eine Pfanne auf die Herdplatte, erhitzt diese und gießt ein wenig Teig in die heiße Pfanne. Während sie auf diese Weise weitere Pfannkuchen backt, ruft sie immer mal wieder aus der Küche etwas zu den Kindern im Gruppenraum herüber. („Gleich geht's los. Wer hat Hunger?“; „Ich sag Euch, gleich gibt's was Feines.“). Gelegentlich steckt sie kurz den Kopf in den Gruppenraum, um zu sehen, ob alles „in Ordnung“ ist, um sich rasch wieder ihren Pfannkuchen zu widmen. Alle Kinder bleiben in dieser Zeit ruhig auf ihren Stühlen sitzen und essen ihr Obst. Insgesamt vergehen auf diese Weise mehrere Minuten, bis Frau Mayer alle Pfannkuchen fertig gebacken hat. Mit allen fertigen Pfannkuchen auf einem Teller kommt sie schließlich in den Gruppenraum und ruft in singendem Ton den Kindern zu: „Hier kooo-hooomt das Eeeeeessen.“ Frau Mayer setzt sich zu den Kindern an den Tisch und verteilt die Pfannkuchen. Gemeinsam beginnt das Mittagessen.

Auffallend sind hier die Adressierung der Kinder aus der Küche heraus sowie ihre zusätzliche Praktik, durch das „Kopf hereinsticken“ Präsenz zu realisieren. Diese kontrollierende Praxis lässt zum einen auf ein weiterhin nicht befriedigtes Sicherheitsbedürfnis schließen, da die Kinder eigentlich keine Möglichkeit haben, aus ihrer arrangierten Sitzformation auszubrechen: Frau Mayer hat bereits sichergestellt, dass das Auseinanderdriften der Kindergruppe nicht erfolgen kann. Die sprachlichen Äußerungen dokumentieren eine mentale Vorbereitung, die einerseits eine steigende Spannung zum Ausdruck bringt („... gleich gibt's was Feines.“) sowie eine Reduktion möglicher Ungeduld vornimmt („Gleich geht's los.“).

Zum anderen zeigt sich in ihren Äußerungen („gleich gibt's was Feines“; „Gleich geht's los“) eine sprachlich moderierende Form der Kontaktfortführung, was als Überbrückungspraxis zwischen den beiden Arenen gelesen werden kann. Über ihre sprachlichen Ankündigungen bleibt sie für die überwiegend sehr kleinen Kinder – und dies obgleich sie nicht durchgehend anwesend ist, auf gewisse Weise sichtbar. Frau Mayer nutzt die Küchenarena nicht als Rückzugsraum vor den Kindern, sondern bleibt für sie als Moderatorin trotz körperlicher Abwesenheit präsent.

Herstellen von Ordnung durch sprachliche Normierung

Das Herstellen einer spezifischen Ordnung gegenüber den Kindern lässt sich auch in der sprachlichen Normierung von Alltagssituationen aufzeigen. Ereignisse und Situationen aus dem Erfahrungsraum der Kinder werden durch Frau Mayer im Sinne einer normativen Deutungsperspektive ausgelegt, sodass sie als Erklärungen gegenüber den Kindern verwendet und als relevante Ordnungsprinzipien für das „Spatzennest“ aufgerufen werden. Gleichzeitig wird deutlich, dass Frau Mayer ihre persönlichen Erfahrungen aus ihrer privaten Familie als normative Vorstellungen vom guten und richtigen Verhalten in das „Spatzennest“ einfließen lässt. In der folgenden Szene, in der es um den „richtigen“ Umgang mit dem Schlafen geht, lässt sich dies nachvollziehen.

Dann lenkt Frau Mayer plötzlich und ohne erkennbaren Anlass die Aufmerksamkeit der Kinder auf das „Aua“ von Alina (sichtbarer getrockneter Grind auf der Nase des Kindes), die am Vortag während der Spielphase im „Spatzen-nest“ mit dem Dreirad gestürzt ist. Frau Mayer an die Kinder gerichtet: „Habt ihr schon das „Aua“ von Alina gesehen auf der Nase? Kind Anna: „Oh, nein.“ Darauf Frau Mayer: „Ja, arme Alina. Als sie gestern aus dem Anhänger rausgekippt ist.“ Kind Cornelia: „Warum?“ Frau Mayer: „Da ist sie rausgekippt aus dem Anhänger und ist auf der Nase gelandet und dann ist sie zu Hause, das hat die Mama mir erzählt, noch dreimal umgefallen, noch mal auf der Nase gelandet.“ Dabei blickt Frau Mayer kurz nickend zu mir rüber, zieht mitleiderfüllt die Mundwinkel nach unten. „Und einmal noch nach hinten umgefallen. Das war ein unglücklicher Tag für die Alina am Dienstag. Es gibt manchmal so Tage. Vielleicht war die Alina müde, weil sie am Montag nicht Mittag geschlafen hat.“ Sie beugt sich zu Alina herunter, streichelt ihr über den Rücken und sagt etwas leiser zu ihr: „Gell, hast am Montag nicht geschlafen und dann warst am Dienstag ganz müde.“ Zwei andere Kinder rufen herein: „Aber ich schlafen. Ich auch.“ Frau Mayer: „Ja, ihr habt geschlafen. Ganz prima. Das ist immer gut. Schlafen ist immer gut.“

In der Sequenz greift die Kindertagespflegeperson das Thema der Verletzung eines Kindes auf. Gemeinsam mit den Kindern geht sie möglichen Ursachen der Verletzung nach und leitet daraus eine normative Leitlinie für die Vermeidung von Unfällen ab. Sie verweist auf die sichtbare Wundstelle an der Nase von Kind Alina und fragt andere Kinder, ob sie diese Verletzung gesehen hätten. Auf Nachfrage eines Kindes, warum Alina sich verletzt habe, erklärt Kindertagespflegeperson Frau Mayer, dass das Kind am Vortag während der Mittagsphase nicht geschlafen habe. Der von ihr aufgestellten Logik folgend ergänzt sie, dass das Kind als Konsequenz auch im Verlauf des weiteren Tages mehrmals hingefallen sei. Als sich daraufhin weitere Kinder einbringen, indem sie darauf verweisen, dass sie jedoch geschlafen hätten, gibt die Kindertagespflegeperson eine affirmative Rückmeldung und stellt den positiven Charakter des kindlichen Tuns heraus.

Die Kindertagespflegeperson stellt die Norm auf, dass Kinder innerhalb der Mittagsphase schlafen sollen, denn in der Konsequenz erfolgt auf ein Nicht-Berachten dieser Regel die Gefahr der Verletzung und des Schmerzes. Auf diese Weise nutzt die Kindertagespflegeperson ein Kind dazu, den anderen Kindern die eigenen normativen Verhaltensvorstellungen zu veranschaulichen. Dieses Vorgehen erlaubt es, dass sich die Kinder bei der Normentwicklung selbst einbringen, was dann durch die Kindertagespflegeperson positiv gerahmt werden kann. Auffallend an dieser Sequenz ist auch, dass das verletzte Kind als leidendes Anschauungsobjekt für die Kinder plausibel demonstriert, selbst jedoch nicht in das Gespräch einbezogen oder von der Kindertagespflegeperson persönlich adressiert wird.

Herstellung einer Ordnung innerhalb der Kindergruppe: Kontrolle der Gruppe durch Fokussierung auf einen Mittelpunkt

Die Herstellung einer Ordnung bzw. das Kontrollieren und Sichern der Kindergruppe äußert sich schließlich auf einer dritten Ebene: dem situativen Ordnen der Kinder untereinander, wenn ein Kind gegenüber den anderen gesondert behandelt wird. Dies kommt im „Spatzennest“ beispielsweise dann vor, wenn ein gleiches Produkt von jedem einzelnen Kind „gebastelt“ werden soll. In diesen Fällen wendet sich die Kindertagespflegeperson Frau Mayer jeweils an ein Kind, das sie individuell zur Teilnahme an dem Bastel-Vorhaben an den zentralen Tisch bittet. Die Herstellung des Produkts findet demnach nicht mit allen Kindern gleichzeitig als Gruppenaktivität statt. Frau Mayer verfährt der Reihe nach, was dem Angebot in der Eins-zu-Eins-Konstellation einen exklusiven Charakter verleiht. Im folgenden Protokollausschnitt ist Kind Felix als letzter an der Reihe, ein Osterei mit Frau Mayer zu basteln:

Frau Mayer sitzt am Holztisch im Gruppenraum und ruft Felix zu sich: „So, Felix, soll ma bissi Osterei basteln?“ Felix nimmt wortlos auf einem Plastikstuhl am Tisch neben ihr Platz. Andere drei Kinder, Cornelia, Anna und Alina, kommen an den Tisch und schauen Felix und Frau Mayer bei ihren Bastelvorbereitungen zu. Etwas abseits vom Tisch wälzt sich auf der Matratze neben mir Mirko. Frau Mayer und Felix beginnen, ein buntes Plastikei mit Papierschnipseln zu bekleben. (...) Dabei kommentiert Frau Mayer das gemeinsame Tun unentwegt („Genau. Schön eincremen. Kannst ein bisschen mehr drauf cremen. So ist schön. Ganz viel eincremen. Und drauf – genau ...“), während Felix fast stumm vor sich hin arbeitet.

Das beobachtete Arrangement zeigt ein auffallend selbstläufiges Ritual. Frau Mayers Aufforderung sorgt bei dem angesprochenen Kind jedenfalls nicht für Überraschung, Felix scheint das Vorgehen bereits zu kennen. Drei weitere Kinder nehmen als Zuschauende an Frau Mayers Angebot teil, auch wenn sie nicht dazu aufgefordert wurden. Trotz der eher passiven Teilnahme stellen die zuschauenden Kinder das Angebot über ihre Aufmerksamkeit mit her. Auch sie scheinen bereits verinnerlicht zu haben, was von ihnen als Zuschauenden erwartet wird. Die Kinder stellen Frau Mayers exklusive Zuwendung nicht in Frage und fordern das aktive Mitgestalten nicht ein. Nur ein Kind, Mirko, verweilt am Rande des Geschehens auf der Matratze und nimmt nicht am Zuschauen teil.

Die Herstellung von unterschiedlichen Tätigkeiten der Kinder (aktive oder passive Teilnahme) muss von Frau Mayer nicht ausdrücklich angewiesen werden. Dazu scheint Frau Mayers wiederholte Ansprache an Felix als einzigm Bastelkind beizutragen. Frau Mayers Erklärung zum Bastel-Vorgehen, die speziell vorbereiteten Materialien und die Körperpositionen scheinen einerseits der gemeinsamen Fertigung des Ostereis zu dienen. Andererseits gelingt es Frau Mayer damit,

auch das Interesse der meisten übrigen Kinder an diesen Ort zu binden. Durch die exklusive Zuwendung zu Felix wird die Bastel-Aktion zu einer interessanten Bühne für das Publikum. Die von den Kindern geteilte Aufmerksamkeit für das Bastel-Angebot stellt sicher, dass sie und Felix mit dem Basteln fortfahren können. So gelingt es Frau Mayer, ihre jeweiligen Individual-Vorhaben trotz der weiteren anwesenden Kinder sukzessive zu realisieren.

Frau Mayer blickt für einen kurzen Moment auf Mirko, der sich immer noch auf der Matratze neben mir wälzt und inzwischen tierähnliche Laute von sich gibt („Guck, Gluck, Gock“). Darauf richtet sie eine eher rhetorisch wirkende Frage an Mirko, die sie – ohne ihn anzusehen – semantisch in ihre fortlaufende Kommentierung der Praxis des Ostereierbastelns einbaut und diese in unveränderter Sprechgeschwindigkeit und Sprechlautstärke beiläufig vorträgt: „.... Ja, Felix, jetzt kannst Du hier noch bissi einstreichen und dann ist es auch gleich fertig. Alles gut, Mirko? Und wenn des Ei dann fertig ist, gell Felix, kömmas nach oben hängen.“

Scheinbar beiläufig geht Frau Mayer auf Mirkos Störungen ein, indem sie eine knappe Frage an das Kind richtet: „Alles gut, Mirko?“ Mit der sprachlichen Einbindung der Frage in ihre weiteren Anweisungen an das Bastelkind wird deutlich, wo Frau Mayer den Schwerpunkt der Gesamtsituation verortet: Der Bastel-Schauplatz steht trotz Mirkos Verhaltens weiter im Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit. Frau Mayer reagiert zwar mit einem kurzen Signal, doch ihre körperliche und sprachliche Zuwendung richtet sich weiter auf die Hauptbühne. Sie scheint Mirkos Spiel auf der Matratze demgegenüber den Stellenwert eines untergeordneten Nebenschauplatzes zuzuweisen. Indem die Kindertagespflegeperson das Nebengeschehen zur Kenntnis nimmt, aber das individuelle Angebot ohne Unterbrechung aufrechterhält, bearbeitet sie die paradoxe Anforderung von Gleichzeitigkeit: Sie steuert die allgemeine Situation über die ungebrochene Zuwendung und Anleitung der Bastel-Aktivität gegenüber den Kindern. Die mögliche Störung der Aufmerksamkeit wird von Frau Mayer bearbeitet, indem sie die dortige Tätigkeit sprachlich weiter strukturiert. Das Interesse der zuschauenden Kinder wird so aufrechterhalten und das Fortfahren mit dem Angebot sichergestellt.

Die Sequenz verdeutlicht, dass eine Strategie zur Durchführung eines exklusiv gerahmten Angebots in der bühnenartigen Aufführung der Zweier-Konstellation liegen kann. Die professionelle Leistung wird durch die Herstellung von Aufmerksamkeit auf einen zentralen Schauplatz erbracht, die auch gegenüber möglichen Störungen aufrechterhalten wird. Die zur Sicherstellung der allgemeinen Fokussierung beobachtete Vorgehensweise umfasst einen hohen Grad an sprachlicher Anleitung des Kindes durch die Kindertagespflegeperson. Zudem behält sie die Kontrolle über das Gesamtgeschehen im Raum, indem sie durch die Einordnung der kindlichen Aktivitäten im Nebengeschehen eine klare Hierarchisierung vornimmt. Insgesamt wird anhand der Szene sichtbar, dass aus der selbstgewählten Aufgabe,

im Rahmen eines individuellen Angebots mit jeweils nur einem Kind ein kreatives Produkt (Osterei) herzustellen, zwangsläufig weitere Handlungsräume entstehen. Diese müssen als Anfragen und Impulse beantwortet werden. Im beobachteten Fall wird diese Herausforderung mit der Herstellung eines Fokussierungszentrums bewältigt. Die Aufmerksamkeit der nicht aktiv beteiligten Kinder kann über die Aufführung der Bastelaktivitäten im Raum gebunden und mithilfe von Praktiken der Aufmerksamkeitslenkung gegenüber möglichen Störungen aufrechterhalten werden.

Fazit

Am Beispiel der Kindertagespflegestelle von Frau Mayer kann aufgezeigt werden, in welcher Weise der sogenannte „unmittelbare Personenbezug“, der in der Fachliteratur als ein zentrales Charakteristikum von Kindertagespflege genannt wird, praktisch wirksam werden kann. Die starke subjektive Orientierung (an den eigenen familiären Erfahrungen) und ihren normativen Bezugspunkten charakterisiert „Personenbezug“ bei Frau Mayer als eine kontrollierende und normierende Ordnung, die sich umfassend auf den Alltag im „Spatzennest“ auswirkt. Wie die Protokollauszüge gezeigt haben, äußert sich durch die körperlich sehr präsente Person Frau Mayer der „unmittelbare Personenbezug“ in nahezu allen Bereichen des „Spatzennestes“ wirkmächtig: im Arrangement bzw. der Ordnung der Alltagsstruktur, in der sprachlichen Gestaltung von Situationen sowie in der Ausrichtung bzw. Anordnung der Kindergruppe. Das führt auch dazu, dass der Alltag überwiegend von einem eher geringen Grad an Selbstläufigkeit durch die Kinder geprägt ist.

Frau Mayer füllt damit „Alltagsnähe und Lebensweltorientierung“ als weitere in der fachlichen Diskussion genannte Spezifikation der Kindertagespflege auf ihre „höchstpersönliche“ Weise aus. In der Tat muss „Alltagsbildung“ in diesem Sinne nicht institutionell hergestellt werden, sondern ergibt sich aus den subjektiven Orientierungen gleichsam natürlich: Praktisch schlagen sie sich nieder als spezifische Normierungen über das Richtige und Gute. Für ein öffentliches Betreuungsangebot mit einem Bildungs- und Erziehungsauftrag sind diese Wertentscheidungen grundsätzlich nachvollziehbar, ja sogar notwendig, brechen sich jedoch dann an den Anforderungen professionellen Handelns, wenn paradoxe Situationen unreflektiert und alternativlos, also systematisch einseitig aufgelöst werden.

Mit dem hohen Grad an ritualisierten Alltagspraktiken gewährleistet Frau Mayer allerdings das organisationale Funktionieren ihrer Kindertagespflegestelle und gibt dem Ablauf einen normativen Begründungszusammenhang. Zuständigkeit äußert sich insofern nicht nur formal, sondern lässt sich für die Kindertagespflegestelle von Frau Mayer auch inhaltlich mit einem dezidierten Anspruch an Gestaltung der Erziehungswirklichkeit nachweisen. Die Kindertagespflegestelle von Frau Mayer zeigt insofern das Potenzial einer „höchstpersönlich“ zu erbringenden Leistung einer Kindertagespflegeperson und öffnet Perspektiven ihrer reflexiven Weiterentwicklung.

6.6 Großtagespflege Wichtelstube – Selbstständigkeit und Wissensvermittlung als rituelle Inszenierung und Aufführung

Tab. 12: Steckbrief zur Großtagespflege Wichtelstube

Steckbrief	
Organisationsform	1 Erzieherin und 1 Kindertagespflegeperson mit 160 UE Grundqualifizierung und Zusatzqualifikation Montessoripädagogin (Ehepaar) in trädereigenen Räumlichkeiten, 1 Vertretungsperson bei Krankheit oder Urlaub
Gruppenstruktur	Eine feste Kindergruppe
Betreuungszeiten	Montag bis Freitag: 07:30 bis 12:30 Uhr
Anzahl und Alter der Kinder	11 Kinder (1 Sharing-Platz; 10 gleichzeitig anwesende Kinder), 24–42 Monate
Für Betreuung genutzte Räume	Großer Gruppenraum, Bewegungsraum im Untergeschoss, Küche, WC, Vorgarten
Sprachen	Deutsch
Typischer familiärer Hintergrund	Bürgerliche Mittelschicht, v.a. deutsche Herkunft, bildungsauffin
Soziales Netzwerk der Täglichen	Zwei eigene Kinder (eines in der Grundschule, das andere in der eigenen Großtagespflege), verheiratet

Quelle: eigene Zusammenstellung anhand von ethnografischen Interviews und Beobachtungen

Tab. 13: Tagesablauf der Großtagespflege Wichtelstube

Tagesablauf		
Uhrzeit	Thema	Alltagspraktiken der Kindertagespflegepersonen
07:15–07:30	Vorbereitung des Kinderhauses	Ankommen des Tagesvaters, Raumvorbereitung
07:30–08:30	Beginn der Betreuungszeit und Ankunft der Kinder, Ankommen der Erzieherin	Freispiel, situative Fachkraft-Kind-Beschäftigungen
08:30–09:00	Ende der Ankunftszeit, Stuhlkreis	Gemeinsames Vorbereiten des Stuhlkreises, Durchführung entlang täglicher Rituale, projektähnlich wechselnde Bildungs- und Spielelemente, Abschluss des Stuhlkreises durch Lied, Begleitung durch Gitarre

Tagesablauf		
Uhrzeit	Thema	Alltagspraktiken der Kindertagespflegepersonen
09:00–09:15	Übergang zum Händewaschen	Gemeinsames Händewaschen als Übergang vom Stuhlkreis zur Brotzeit
09:15–10:00	Gemeinsame Brotzeit am Tisch	Gemeinsame Vorbereitung der Brotzeit, Rahmung durch Tischspruch, Tischgespräche, gemeinsames Abräumen und Säubern des Brotzeittisches
10:00–10:30	Übergang zur Toilette	Gemeinsames Händewaschen und Wickeln bzw. Toilettengang als Übergang von der Brotzeit zum Angebot oder Freispiel
10:30–11:30	Angebot oder Freispiel	Beginn unterschiedlicher, projektähnlich geplanter Aktivitäten (Nordpol/Südpol, Pflanzen usw.) oder Aufgreifen saisonaler Themen (Ostern, Frühling)
11:30–12:30	Übergang zum Anziehen	Selbstständiges Anziehen in der Garderobe im eigenen Tempo unter Begleitung der Erwachsenen, individueller Übergang in den Garten
11:30–12:30	Garten	Begleitung des Spiels im Garten, diverse Aktivitäten im Garten, Vorbereitungszeit der Erzieherin im Gruppenraum sowie Begleitung der Kinder in der Garderobe
12:00–12:30	Abholphase und Ende der Betreuungszeit	Abholzeit im Garten, Aufräumen und Abschließen der Großtagespflege

Quelle: eigene Zusammenstellung anhand von ethnografischen Interviews und Beobachtungen

Die Großtagespflege Wichtelstube befindet sich in einem ruhigen Wohngebiet einer süddeutschen Kleinstadt. Zusammen mit dem Büro des Trägers steht der Großtagespflege das Erdgeschoss eines Mehrfamilienhauses zur Verfügung. Neben dem großen Gruppenraum, einem Bewegungsraum im Untergeschoss sowie einem Kinderbad teilt sich die Großtagespflege ein WC und eine Küche mit den Angestellten des Trägerbüros, die ihren Büroraum neben der Großtagespflege haben. Durch die durchgängige Fensterfront und die verglaste Eingangstür gleicht der zur Straße ausgerichtete Gruppenraum der Wichtelstube äußerlich einem Ladengeschäft mit Schaufenster. Dieser wurde in unterschiedliche Funktionsbereiche wie Garderobe, Malecke, Ess- und Bastelbereich, Spielteppich, Lesecke und Erzieher/innen-Bereich unterteilt. Die Wichtelstube folgt inhaltlich dem Konzept der Montessori-Pädagogik.

Der Alltag ist darauf ausgerichtet, ihn mit den Kindern gemeinsam zu gestalten, sie in tägliche Abläufe mit einzubeziehen und sie in ihrer Selbstständigkeit zu fördern. Dieses Prinzip wird durch die Anordnung der Alltagsmaterialien sowie die Einteilung und Dekoration des Gruppenraums unterstützt. Besonders auffällig ist, dass sich als durchgängiges Gestaltungsprinzip alle (Alltags-)Materialien und Zierelemente auf Blickhöhe der Kinder befinden. Gruppenuhr, Pflanzen, Bilder

und Gemälde der Kinder wurden für die Kinder zugänglich angebracht, Reinigungs- und Essutensilien befinden sich in einem für die Kinder leicht zu erreichenden Regal. Durch dieses Gestaltungsprinzip bietet der gesamte Gruppenraum auf Sichthöhe der Erwachsenen nur wenige Gestaltungselemente. Auch die zur Verfügung stehenden Spielmaterialien orientieren sich an der Montessori-Pädagogik und bestehen aus entsprechenden Lern- und Alltagsmaterialien. Neben Erbsen, Bohnen und Reis zum Befühlen und Schöpfen werden Holzspielsachen und Zählmaterial für die Kinder bereitgestellt.

Die Großtagespflegestelle wird von dem Ehepaar Sven und Katharina Bergmann geführt, die sich vor einiger Zeit für eine gemeinsame Tätigkeit in der Kindertagespflege entschlossen haben. Katharina Bergmann wechselte von der Arbeit als Erzieherin in einem Kindergarten in die Großtagespflege, Sven Bergmann ist Montessori-Pädagoge und absolvierte eine Weiterbildung zur Kindertagespflegeperson. Gemeinsam betreuen sie zehn gleichzeitig anwesende Kinder, darunter ihren eigenen Sohn Björn. Besonderes Augenmerk wird in der Wichtelstube auf die Förderung der Selbstständigkeit der Kinder gelegt.

Dieses Charakteristikum wird in seiner Bedeutung von Erzieherin Katharina Bergmann wie folgt konkretisiert: „Das sind so – ihnen Selbstbewusstsein geben, sie selbstbewusst machen, sie selbstständig machen, das sind ganz wichtige Punkte, glaube ich, die uns, die Sven und mir wichtig sind und auch der Beate (Aushilfskraft), die sonst da ist, Selbstständigkeit. So haben sie auch gut die Chance, irgendwann in die Kita zu wechseln, weil sie kommen dann rein und können sich anziehen, sie können sich ausziehen, sie wissen, wie man seinen Brotzeitplatz deckt, sie kommen einfach zurecht. Denn die Unterstützung fehlt natürlich dann oft, wenn so viele Kinder da sind, dann hat man ja nicht die Zeit, jedem einzelnen wieder da zu unterstützen, das selbstständig zu machen.“

Das handlungsleitende Prinzip der kindlichen Selbstständigkeit wird von Frau und Herrn Bergmanns Anspruch gerahmt, die Eigenständigkeit und das selbstständige Tun der Kinder im Alltagsgeschehen der Großtagespflege durch eine gezielte Gestaltung der Räume zu fördern. Beispielsweise wurde im Gruppenraum eine Wäschleine auf Kinderhöhe angebracht, Lappen und Eimer stehen den Kindern zum Putzen zur Verfügung; Glas- und Porzellangeschirr sowie Besteck sind für die Kinder zugänglich und können von den Kindern zum selbstständigen Eindecken des Brotzeitisches benutzt werden.

Durch diese Art der Ausgestaltung des pädagogischen Alltags sehen Frau und Herr Bergmann ihre Großtagespflegestelle als Tätigkeitsfeld in einem Übergangsbereich zwischen Kita und Kindertagespflege: „Ein Kindergarten, finde ich, ist es auch noch nicht. (...) Ja, weil der Kindergarten einfach andere Vorgaben auch hat. Also, es ist ein bisschen individueller und flexibler, wie es die Kindertagespflege einfach ist, wie es der Kindergarten nicht sein kann, sondern die Kindertagespflege nur sein kann.“

Aber die normale Kindertagespflege ist es eben auch nicht, weil wir einfach einen Aufbau haben, auch von unserem Tagesablauf, eigentlich wie ein Kindergarten. Also, wir sind, ich finde es manchmal so schön, wir haben ja so Kinder von zwei bis vier und sind eigentlich mehr so ein erster Kindergarten, bis sie dann in einen größeren Kindergarten wechseln können, so als Übergang.“

Mit dieser Selbstbeschreibung wird deutlich, dass durch die Betreuungsform der Kindertagespflege einerseits ein Spielraum eröffnet wird, der es den Kindertagespflegepersonen ermöglicht, den pädagogischen Alltag nach eigenen Vorstellungen umzusetzen. Andererseits wird aber auch eine Art der Ausgestaltung sichtbar, die in der Literatur als „einrichtungssähnlich“ beschrieben wird und damit eine Abgrenzung zu kleinen Kitas verschwimmen lässt. Neben der Förderung der kindlichen Selbstständigkeit legen die Kindertagespflegepersonen besonderen Wert auf die Vermittlung von alltags- und domänenspezifischem Wissen. In der Praxis zeigt sich, dass den Kindern viele Gelegenheiten zum eigenständigen Erkunden während des Freispiels geboten, aber auch feste Strukturen genutzt werden, um gezielte Angebote und Vermittlungseinheiten zu integrieren.

Beispielsweise konnten die Kinder zu Ostern Ostergras in einem Topf aussäen und dessen Wachsen am Fensterbrett mit Lupen verfolgen. Auch stellten Frau und Herrn Bergmann zusammen mit der Kindergruppe Marmelade her oder bereiteten im Stuhlkreis Popcorn zu. Herr Bergmann erklärt, dass die Betreuungszeit von täglich fünf Stunden genutzt werden kann, um den Kindern unterschiedliche Themen näher zu bringen: „Also, wie gesagt, fünf Stunden sind halt einfach zu wichtig von der Zeit, als dass es so heißt, ‚Ja, da bringe ich die Kinder hin, die passen ein bisschen auf und machen ein paar lustige Spiele, dann holen wir sie wieder ab.‘, also dafür sind die fünf Stunden einfach zu wichtig, denke ich, (...).“

Die Kindertagespflegepersonen nutzen sowohl im alltäglichen Geschehen als auch für ihre Angebote vielerlei Alltagsgegenstände und Materialien wie Gitarre, Kerze oder Klangschale. Diese sollen, wie auch der ritualisierte Tagesablauf, helfen, unterschiedliche Wissenselemente zu verinnerlichen. Frau und Herr Bergmann setzen diese Erwartung bzw. diesen Anspruch beispielsweise innerhalb des Stuhlkreises mit seinen sich wiederholenden Elementen oder dem täglichen Ritual des Tischdeckens praktisch um. Darüber hinaus sehen sie die Förderung der Gruppengemeinschaft als einen Schwerpunkt an. Die Kindergruppe soll dabei ein Wir-Gefühl entwickeln und jedes Kind sich als Mitglied dieser festen Gemeinschaft sehen.

Inszenierung von Selbstständigkeit

Wie bereits angedeutet stellt die Förderung von Selbstständigkeit der Kinder ein zentrales pädagogisches Ziel der Großtagespflege Wichtelstube dar. Sowohl durch im Tagesablauf verankerte Rituale als auch durch Materialien und Alltagsgegenstände,

die den Kindern zur Verfügung stehen, soll das selbstständige Tun der Kinder im Alltag der Großtagespflege gefördert werden. Dazu werden eine Reihe von Rituallen und didaktisch inszenierte Abläufen eingeführt, die sukzessive von den Kindern verinnerlicht und reproduziert werden sollen. Deutlich wird dies unter anderem im täglichen Ritual des Tischdeckens vor der Brotzeit. Nachfolgende Szene beschreibt, wie die Kinder weitestgehend eigenständig und routiniert die Vorbereitungen zur Brotzeiteinnahme treffen.

Nach dem gemeinsamen Stuhlkreis am Vormittag laufen die Kinder ins Bad und waschen sich die Hände. Paul kommt als erstes Kind wieder in den Gruppenraum und begibt sich sogleich an das Geschirrregal neben der langen Tafel, welche von Frau Bergmann mit Platzsets eingedeckt wurde. Paul holt zwei Porzellanteller aus dem Regal und stellt diese auf zwei Platzsets in seiner Nähe. Dann holt er zwei weitere Teller und verteilt diese auf andere Platzsets. Zwei Kinder gesellen sich zu ihm und holen weitere Brotzeitutensilien hervor. Justus holt Messer, und Patrizia stellt Gläser aus dem Regal auf die Platzsets. Herr Bergmann ist derweil aus dem Bad gekommen, anscheinend sind alle Kinder mit dem Händewaschen fertig, und beschäftigt sich mit Liedtexten im Bürobereich. Frau Bergmann stellt eine Plastikkiste auf ein Regal am Rande des Esstisches, welche dafür genutzt wird, schmutziges Geschirr nach der Brotzeit gesammelt in die Küche zu tragen. Die restlichen Kinder laufen nach dem Händewaschen in die Garderobe, holen ihre Rucksäcke vom Garderobenhaken, gehen damit an den Tisch und beginnen, den Inhalt des Rucksacks auf dem Teller auszubreiten. Nach und nach laufen auch die drei den Tisch deckenden Kinder in die Garderobe, holen ihre Rucksäcke und suchen sich einen freien Sitzplatz. Der Tisch ist nun vollständig gedeckt, und alle Kinder haben sich an der Tafel eingefunden. Nun kommen auch Frau und Herr Bergmann an den Tisch, Herr Bergmann hat für sich und seine Frau zwei Brotzeitboxen dabei, von denen er eine an seine Frau übergibt. Die beiden Erwachsenen suchen sich mit ihren Stühlen ebenfalls einen freien Platz. Herr Bergmann bittet die Kinder, sich die Hände zu geben und fragt Paul, welchen Tischspruch er sich heute wünscht. Paul äußert „Fische“ und die Gruppe gibt gemeinsam den entsprechenden Reim wieder. Im Anschluss beginnen alle die Brotzeit, indem die mitgebrachten Speisen auf dem Teller ausgebreitet, sortiert und gegessen werden.

Die eigenständige Brotzeitvorbereitung schließt selbstläufig an das Händewaschen an und geschieht ohne weitere sprachliche Anleitung oder Ordnungssetzung durch die Kindertagespflegepersonen. Dazu statten die Kinder den Tisch mit Besteck und Tellern aus und holen ihre Brotzeitboxen selbstständig aus den jeweiligen Rucksäcken. Währenddessen sind die Kindertagespflegepersonen mit anderen Tätigkeiten beschäftigt, wie beispielsweise der Liedvorbereitung und Aufräumarbeiten, die parallel zur Herstellung der Brotzeit durchgeführt werden. Erst im fortgeschrittenen Stadium der Brotzeitvorbereitung finden sich auch die Kindertagespflegepersonen in das Essensarrangement ein und setzen sich zusammen mit den Kindern an den Tisch.

Auffällig ist an dieser Szene, dass sie die Kinder während der Vorbereitung weder anleiten noch ansprechen, sondern die Selbstläufigkeit nutzen, um andere Tätigkeiten auszuführen.

Erst zu dem offiziellen Brotzeitbeginn, der durch Herrn Bergmann eingeleitet wird, indem er ein Kind bittet, einen Tischspruch auszuwählen, wird eine erste Interaktion oder Einflussnahme auf das Geschehen durch die Kindertagespflegeperson erkennbar. Zudem ist die Situation dadurch gekennzeichnet, dass das eigenständige Tun der Kinder von einem freiwilligen Charakter und keiner Verpflichtung durch die Einflussnahme der Erwachsenen geprägt ist. Die Kinder decken ohne dezidierte Aufforderung den Tisch. Ein ähnliches Vorgehen konnte auch in anderen Situationen, wie beispielsweise beim Aufwischen einer Wasserrutsche, beobachtet werden.

Herr Bergmann erklärt, wie die Übernahme von Aufgaben im Alltag funktioniert:
„(...) Dann stößt man ein Glas um, passiert ja nichts. Da ist ja Wasser auf dem Tisch, da ist Wasser auf dem Boden, und die wissen, auch die blauen Tücher sind für den Tisch, die rosa Tücher für den Boden und dann wischen wir es auf und gut ist. Und das finde ich wirklich ein Geschenk, einfach, das mit den Kindern einfach teilen zu dürfen. Einfach das anzubieten, aber zu merken: Hey, das übernehmen sie. Und sie haben es einfach, sie merken, dass es dann ansteht. Nicht, weil ich sage: Oh, jetzt musst Du den Tisch putzen. Aber da ist was umgefallen, das ist nass und die machen das halt, machen das halt sauber.“

Es ließ sich häufig beobachten, dass diese oder ähnliche Aufgaben von den Kindern eigenständig übernommen wurden. Falls einmal kein Kind die Initiative für eine erforderliche Tätigkeit ergriff, wurde sie von Frau und Herrn Bergmann erledigt. Insgesamt macht dieses Beispiel deutlich, dass beide Kindertagespflegepersonen versuchen, durch klare und immer wiederkehrende Abläufe sowie dem Zur-Verfügung-Stellen entsprechender Materialien die Kinder in der Wichtelstube zum selbstständigen Agieren zu bemächtigen. Ihre professionelle Leistung besteht zum einen also darin, den Tagesablauf für die Kinder nachvollziehbar und vorhersehbar zu gestalten, um deren selbstständiges Tun zu ermöglichen. „Ja, durch eine ganz klare Struktur eigentlich, dass wir sagen: Ok, morgens wird gespielt, dann ist Stuhlkreis, dann gehen wir Händewaschen. Dieser Ablauf, der ändert sich ja nicht. (...) Den verlangen sie auch eigentlich regelrecht.“

Zum anderen machen Frau und Herr Bergmann die Räumlichkeiten, Materialien, Alltagsgegenstände für die Kinder zugänglich, um eigenständiges Handeln und die Übernahme von Alltagsaufgaben zu ermöglichen. Drittens besteht die professionelle Leistung darin, die Eigenständigkeit, das Ausprobieren und auch das Scheitern beim Versuch von selbstständigem Tun auszuhalten und trotzdem die Kinder immer wieder zu ermutigen, anzuregen und zu fördern, bis die im Beispiel schon weit vorangeschrittene Selbstständigkeit von den Kindern im Alltag praktiziert wird.

Inszenierung von Wissen

Einen weiteren Fokus der Wichtelstube stellt die Vermittlung von Wissen in unterschiedlichen Themenbereichen dar. Sowohl durch gezielte Angebote als auch alltagsintegriert möchten die Kindertagespflegepersonen im gesamten Tagesablauf Wissen vermitteln. Dabei sollen den Kindern, beispielsweise im täglichen Stuhlkreis, vielfältige Themen in unterschiedlichen Bereichen projektahnlich zugänglich gemacht werden. Herr Bergmann beschreibt den Anspruch der Großtagespflege wie folgt: „Was uns sehr wichtig ist, dass es einfach lebensnah ist, dass es einfach Themen sind, die wir so anbieten, die einfach mit dem Alltag im Leben zu tun haben. Auch über Pinguine und Antarktis zu reden als über Teletubbies. Das ist so ein Gefühl, also das ist so. Das sind so Themen, die wir auch einfach bewusst nicht machen, das machen sie zu Hause eh schon.“ Besonders deutlich wird dieser Anspruch im morgendlichen Stuhlkreis der Großtagespflege, der einen Kern der alltäglichen Arbeit in der Wichtelstube darstellt. Der nachfolgende Beobachtungsausschnitt verdeutlicht, wie die Kindertagespflegepersonen im gemeinsamen Stuhlkreis ein bereits mehrmals in diesem Rahmen behandeltes Thema und damit verknüpftes spezifisches Wissen aktivieren. Der Stuhlkreis wird als tägliche Routine jeden Vormittag vor der Brotzeit praktiziert und beinhaltet neben feststehenden Ritualen wie dem Begrüßungslied oder dem Anzünden einer Kerze auch variable, thematisch ausgerichtete Einheiten, die insbesondere auf die Vermittlung von alltagsnahem Wissen abzielen.

Im Anschluss an die Liederrunde stellt Herr Bergmann seine Gitarre hinter sich auf den dafür vorgesehenen Ständer. Frau Bergmann steht währenddessen auf, stellt das Tablett mit der brennenden Kerze beiseite und legt einen Holzreifen in die Kreismitte. Ein weißes Laken sowie ein graues Chiffontuch nimmt sie mit auf ihren Platz und fragt in die Runde, wer die Tücher auf den Reifen legen möchte. Mehrere Kinder melden sich, Frau Bergmann ruft zwei Kinder auf und gibt ihnen das weiße Laken in die Hand: „Wollt ihr das mal gemeinsam über den Reifen legen?“ Die beiden Jungen holen das Laken, falten es auseinander und bemühen sich, es über den Reifen zu platzieren. Indem jeder der beiden Jungen jeweils ein Ende des Tuchs hält, wird das Laken nach kurzer Zeit über den Reifen gelegt. Nachdem sich die Kinder wieder gesetzt haben, ruft Frau Bergmann ein Mädchen zu sich, welches das graue Chiffontuch erhält. Dieses entfaltet das Mädchen, legt es über das weiße Laken und setzt sich ebenfalls wieder auf ihren Platz. Die restliche Gruppe begutachtet das Arrangement und ruft „Pinguin“ und „Eis“ in die Runde. Herr Bergmann nimmt nun die Moderation wieder auf und erklärt halb zu den Kindern, halb an mich gewandt: „Wir müssen Carola nämlich erzählen, wir haben schon ganz viel gelernt über die Pinguine. Und wo wohnt denn der Pinguin?“ Er greift kurz hinter sich, holt ein mit Wasserfarben gemaltes Pinguinbild vom Regal und legt es auf die Tücher in der Kreismitte. Währenddessen rufen die Kinder durcheinander: „Äh. Südpol.“ Herr Bergmann bestätigend: „Am Südpol, genau.“ Er holt einen Globus vom Regal und stellt

diesen ebenfalls in die Kreismitte. Ein Kind: „Da sind soooo viel.“ Es macht eine ausladende Geste mit beiden Armen in der Luft. Frau Bergmann: „Ganz viele Pinguine sind da.“ Ein anderes Kind ergänzt dazu: „Und da ist Stein und Eis.“ Frau Bergmann steht auf, kniet sich vor das Arrangement und deutet auf die verschiedenfarbigen Tücher: „Stein und Eis. Genau.“

Nach der eigenständigen Vorbereitung des Stuhlkreises durch die Kinder, die der Vorbereitung der gemeinsamen Brotzeit aus dem vorherigen Beispiel ähnelt, erfolgt ein gemeinsamer, ritualisierter Einstieg durch Begrüßungslieder und das Anzünden einer Kerze in der Kreismitte. Diese Rituale werden von Herrn Bergmann moderiert und von den Kindern ausgeführt. Im Anschluss werden zwei Kinder dazu aufgefordert, ein Tuch über einen von Frau Bergmann vorbereiteten Reifen in der Kreismitte zu legen. In der Szene zeigt sich eine bereits routinisierte bzw. verinnerlichte Wissensstruktur seitens der Kinder. Sie nehmen die Materialien entgegen und arrangieren sie in bestimmter Weise, sodass ein bühnenartiges Arrangement alleine durch die Kinder hergestellt wird. Daraus lässt sich schließen, dass dieser Aufbau an ein Thema und ein daran gekoppeltes Vorgehen anknüpft, das die Kinder schon kennen. Auch wird deutlich, dass zum Einstieg in eine derartige Sequenz spezifische Gegenstände verwendet werden, die den Kindern zu diesem Zeitpunkt bereits vertraut sind und entsprechende Assoziationen hervorrufen.

Sichtbar wird das, indem die Kinder sogleich ihnen bekannte Elemente gegenständlich nachbilden, nachdem ins Thema einführende Grundlagen bühnenhaft arrangiert wurden. Die Kindergruppe rahmt das aufgebaute Arrangement mit „Pinguin“ und „Eis“ semantisch, es wird also als solches erkannt. Anschließend bestätigt Herr Bergmann diese Annahme, indem er mit Verweis auf die Forscherin den Lerngegenstand „Pinguin“ aufruft. Dieser erste Einstieg in ein von den Kindern aufgerufenes und von Herrn Bergmann bestätigtes Thema wird sodann durch weitere Artefakte vergegenständlicht. Ein von den Kindern gemaltes Pinguinbild, das von Herrn Bergmann herbegeholt wird, unterstützt das bereits aufgerufene Thema „Pinguine“. Die sprachliche Bezugnahme der Kinder auf bereits vermittelte Wissensbereiche bezieht sich auf vorhandene Wissensstrukturen hinsichtlich der Frage der Kindertagespflegeperson „Wo wohnt denn der Pinguin?“ und zum anderen auch auf die von den Kindern und den Kindertagespflegepersonen bereitgestellten Artefakte. Denn es wurde bereits ein Pinguinbild angefertigt, auf das Herr Bergmann nun zurückgreift.

Weitere Ausdifferenzierungen des aufgerufenen Bildungsthemas Südpol lassen sich durch die Konkretisierung des Südpols mit „Stein und Eis“ sowie den Gegenstand Globus nachvollziehen. Ein Kind bringt bereits vorhandene Wissensstrukturen in Zusammenhang mit dem Stichwort „Südpol“ sowie mit den bereits in der Kreismitte ausgelegten Materialien. Mit diesem Arrangement und den aufgerufenen sprachlichen und gegenständlichen Artefakten sind für die Kinder bestimmte Wissensstrukturen verknüpft, die in dieser Sequenz nachvollzogen und aktualisiert werden.

Um diese Verknüpfung zu erreichen und um neue Strukturen zu verankern, stellen die Kindertagespflegepersonen entsprechende Materialien zur Verfügung, mit deren Hilfe die Kindergruppe spezifisches Wissen verbinden und wiedergeben kann. Die Gegenstände dienen gleichsam als verfügbare Requisiten zur Inszenierung des Bildungsthemas.

Nachdem die Kindergruppe unter Anleitung von Frau Bergmann zum Nordpol flog, werden die Pinguin-Requisiten zur Seite genommen und ein Eisbär-Stofftier in die Kreismitte neben den Globus gelegt. Insgesamt zeigt das Beispiel, wie die Kindertagespflegepersonen den Kindern spezifisches Wissen vermitteln. Durch den Einsatz von unterschiedlichen Materialien soll den Kindern ein Thema zugänglich gemacht bzw. vergegenständlicht werden. Die professionelle Leistung wird hier im gezielten Einsatz verschiedener Gegenstände, Merksprüche oder Lieder sichtbar, die den Kindern eine Verankerung des Wissens erleichtern sollen.

Dieses Vorgehen ist jedoch nicht nur im Stuhlkreis der Großtagespflege zu beobachten, sondern prägt den gesamten Tagespflegealltag. Es konnte beobachtet werden, dass eine Vielzahl an Artefakten für die Kinder mit spezifischen Bedeutungsstrukturen und damit einhergehenden Handlungen verbunden ist. Beispielsweise zeigen Steckschilder in den Pflanzen am Fensterbrett mit aufgemalten Wassertropfen an, dass die Blumen gegossen werden müssen. Diese von den Kindertagespflegepersonen situativ angebrachten Schilder animieren einzelne Kinder dazu, eigenständig die Blumen zu gießen. Gleichesmaßen verhält es sich mit dem Füttern der Fische: Ein entsprechender Aufkleber auf dem Aquarium zeigt an, dass die Fische gefüttert werden können. Einzelne Kinder können dann auf die Kindertagespflegepersonen zugehen und unter deren Anleitung tätig werden. Der starke Aufforderungscharakter der angebrachten Schilder unterstreicht den für die Großtagespflege charakteristischen Anspruch, die Selbstständigkeit der Kinder zu fördern. Diese und andere Artefakte werden eingesetzt, um das selbstständige Tun der Kinder zu ermöglichen. Ein Teil der professionellen Leistung besteht hierbei im Aushalten und Zulassen des eigenständigen kindlichen Agierens.

Inszenierung von Gemeinschaft

Als drittes Charakteristikum der Großtagespflege in der Wichtelstube ist das Bestreben zu nennen, das Gemeinschaftsgefühl der Kindergruppe zu fördern. Dies zeigt sich in vielzähligen Situationen des alltäglichen Miteinanders wie beispielsweise dem gemeinsamen Stuhlkreis, den gemeinschaftlichen Aktivitäten im Garten, dem Bepflanzen der Beete sowie der Gestaltung eines „Gruppenbuches“ mit Fotos aller betreuten Kinder. Besonders deutlich wird die angestrebte Gemeinschaftsbildung in einer Aktivität, die als „Kinderkino“ angekündigt wird. Dieses Angebot wird in der Freispielzeit nach der Brotzeit gemacht – alternativ zu einem geplanten Spaziergang, der aufgrund des schlechten Wetters nicht stattfinden kann. Nach der gemeinsamen Brotzeit äußert

Herr Bergmann mir gegenüber, dass er heute gern ein „Kinderkino“ anbieten würde. Herr Bergmann arbeitet zusammen mit der Vertretungsperson Beate Krämer, da seine Frau an diesem Tag frei hat.

Nachdem der Brotzeitstisch gesäubert wurde und alle Kinder ins Freispiel übergegangen sind, nimmt Herr Bergmann einen Laptop vom Regal, stellt diesen auf ein kleines Kinderregal (Bildschirm in den Raum zeigend) und richtet im Halbkreis davor Kinderstühle aus. (...) Herr Bergmann verkündet nun in die Runde: „Setzt euch hin, jetzt gibt es das Kinderkino.“ Einige Kinder suchen noch einen Platz, während Herr Bergmann an mich gewandt das gleich folgende Video erklärt: „Wir haben jetzt dieses Jahr zweimal Tag der offenen Tür gemacht und beim ersten Mal hatte ich noch keine Präsentation gemacht, da hab ich die von letztem Jahr gezeigt und am zweiten Tag der offenen Tür hab ich über Nacht noch schnell was (Geste mit den Händen machend) zusammengemacht. Guck mal, der Sebastian hockt sich noch und die Beate muss noch ...“ Frau Krämer: „Sebastian, magst du dich auf den Stuhl setzen oder auf den Boden?“ Frau Krämer versucht, alle Kinder auf einen Platz zu bewegen und setzt sich dann selbst auch wieder hin. Als alle Platz gefunden haben, beginnt Herr Bergmann mit der Präsentation des Wichtelstube-Videos, welches er selbst aus diversen Fotos des Hauses und der Kinder gestaltet sowie mit ruhiger Hintergrundmusik versehen hat. Die Kinder beginnen, die Namen der Kinder auf den Fotos in den Raum zu rufen, Herr Bergmann kommentiert die Bilder ebenfalls, indem er die Kinder auf die angezeigten Situationen aufmerksam macht „Da haben wir ein Brot gebacken.“, „Ich glaub, das war Alexander, der da Geburtstag hatte.“ Auch Frau Krämer geht auf die Rufe der Kinder ein: „Was habt ihr denn da gemacht?“; „Da ist ja die Marlene“. Herr Bergmann gibt auch mir immer wieder Erklärungen zu den gezeigten Bildern: „Das war am Elternabend.“ Zwischendurch fordert er einzelne Kinder auf, sich ruhig zu verhalten oder wieder hinzusetzen, während er aber nicht aufhört, die Bilder zu kommentieren oder auf die Zurufe der Kinder einzugehen. „Justus, gehst du ein bisschen zurück, die anderen Kinder können nichts sehen.“ „Das ist unsere Weihnachtsgeschichte.“ Kinder: „Helena!“ Helena: „Das bin doch nicht ich.“ Herr Bergmann: „Das bist du schon.“ Nachdem die Präsentation zu Ende ist, wird es wieder ruhig in der Gruppe und Herr Bergmann bleibt auf seinem Platz sitzen und äußert an die Kinder gewandt: „Wenn ihr jetzt Glück habt, dann ist es noch auf Wiederholung, dann kommt es nochmal. (Pause) Hopp. Habt ihr ein Glück.“ Kind: „Nochmal.“ Frau Krämer an ein Kind: „Guck mal, es kommt nochmal.“ Die Präsentation wird automatisch wiederholt und alle Kinder kommentieren erneut die (nun bereits bekannten) Bilder.

Der Beobachtungsausschnitt verdeutlicht, dass die Betonung des Gemeinsamen und der Gruppe als Gemeinschaft für Herrn Bergmann bedeutsam zu sein scheint. Herr Bergmann ruft die Kindergruppe zur gemeinschaftlichen Aktivität zusammen und präsentiert deren Tun in Bilderform als Power-Point-Präsentation auf einem

Laptop vor den Kindern. Das Video wird eingesetzt, um den Kindern vergangene gemeinsame Aktivitäten ins Gedächtnis zu rufen. Dabei sind die Kinder gleichermaßen Akteure (in der Präsentation) wie Publikum. Unterstützt werden die zu Präsentationszwecken ausgesuchten Kinderbilder durch harmonische Musik im Hintergrund. Herr Bergmann kommentiert darüber hinaus während der Aufführung die Bilder aus der Kinderperspektive: „Da haben wir Brot gebacken (...) Das war unsere Weihnachtsgeschichte (...)“, um den Gemeinschaftscharakter der Aktivitäten zu unterstreichen. Durch die überblicksartige Präsentation werden den Kindern ihre eigene Entwicklung und die Entwicklung der anderen Gruppenmitglieder nähergebracht. Dass die Präsentation eigentlich für den „Tag der offenen Tür“ erstellt wurde, belegt, dass die Kindergemeinschaft und die gemeinsamen Aktivitäten auch Außenstehenden (und in diesem Fall auch der Forscherin) gegenüber kommuniziert werden sollen. Insgesamt wird auch hier der Einsatz eines Artefakts als gestaltendes und für diese Praxis notwendiges Element sichtbar.

Fazit

Für die Beschreibung der Charakteristika der Großtagespflege wurden zwei zentrale Elemente herausgearbeitet. Zum einen der stark ritualisierte Tagesablauf und zum anderen der vielfältige Einsatz von Artefakten. Deren Umsetzung und Bedeutung wurde entlang dreier Alltagsphänomene, die bezeichnend für die Wichtelstube sind, aufgegriffen. Sowohl bei der Förderung der kindlichen Selbstständigkeit als auch der Vermittlung alltagspraktischen Wissens sowie bei der Stärkung des Gruppengefüges spielen die Elemente Ritual und Artefakt eine zentrale Rolle. Ein klar strukturierter Tagesablauf mit für die Kinder vorhersehbaren, bekannten Einheiten sowie der Einsatz unterschiedlicher, für die Kinder zugänglicher Materialien und Alltagsgegenstände tragen in der Wichtelstube dazu bei, die für die Großtagespflege bedeutsamen Themen der kindlichen Selbstständigkeit, der Wissensvermittlung sowie der Gruppengemeinschaft in den Tagespflegealltag zu überführen und praktisch zu verankern. Es konnte herausgearbeitet werden, dass die professionelle Leistung der Kindertagespflegepersonen primär darin besteht, die kindliche Selbstständigkeit zuzulassen bzw. auszuhalten und damit auch die Nicht-Erledigung anstehender Aufgaben in Kauf zu nehmen. Ergänzt werden die Rituale durch den gezielten Einsatz unterschiedlicher Artefakte. Diese Praktiken dienen sowohl der Förderung kindlicher Eigenständigkeit, der Vermittlung von Wissen und ermöglichen die Inszenierung und Aufführung von Gemeinschaft.

Die Betreuungsform der Großtagespflege bietet den Kindertagespflegepersonen einen Spielraum, den pädagogischen Alltag nach eigenen Vorstellungen zu gestalten. Diese Ausgestaltung kann in Teilen als „einrichtungsähnlich“ beschrieben werden. Der Großtagespflege wird mitunter vorgeworfen, im Unterschied zur traditionellen Kindertagespflege nicht (mehr) „familienähnlich“ zu sein. Die Wichtelstube ist jedoch auch als Großtagespflege durch soziale bzw. familiäre

Verbindungen geprägt. So können Frau und Herr Bergmann als Ehepaar *ihre* Kindertagespflege nach eigenen Vorstellungen und Ansprüchen individuell ausgestalten. Da auch der eigene Sohn in der Kindertagespflege betreut wird, können sie Beruf und Familie gut miteinander vereinbaren. Einige Familien sind offenbar vom Konzept der Wichtelstube sehr überzeugt und nutzen die Großtagespflege auch über die für die Kindertagespflege gängigen drei Krippenjahre hinaus – als Alternative zum Kindergarten.

6.7 Kinderkrippe Blumenwiese – Klare Organisationsstrukturen zur Bearbeitung des teiloffenen Krippenalltags

Tab. 14: Steckbrief zur Kinderkrippe Blumenwiese

Steckbrief	
Organisationsform	Kinderkrippe mit zwei festen Gruppen, 1 Leitung, 1 stellvertretende Leitung (Erzieherin, Gruppenleitung), 1 Erzieherin (Gruppenleitung), 2 Kinderpfleger/innen, 1 Berufspraktikantin, 1 Erzieherpraktikantin, 1 gruppenübergreifende Springerin (Erzieherin)
Gruppenstruktur	Teiloffen, überwiegend feste Zuordnung zu zwei getrennten Kindergruppen
Betreuungszeiten	Montag bis Freitag: 07:00 bis 17:00 Uhr
Anzahl und Alter der Kinder	24 Kinder, 12–36 Monate
Für Betreuung genutzte Räume	Zwei große Gruppenräume, zwei Nebenräume/Schlafräume, ein langer Spielflur mit Garderoben, ein Mehrzweckraum für Angebote, Garten
Sprachen	Deutsch
Typischer familiärer Hintergrund	Arbeitnehmer/innen aus der Mittelschicht, gemischte Herkunftsländer (Migrationsanteil etwa 50 %), bildungsaffin und bildungsfern, Kinder mit und ohne Hilfemaßnahmen

Quelle: eigene Zusammenstellung anhand von ethnografischen Interviews und Beobachtungen

Tab. 15: Tagesablauf der Kinderkrippe Blumenwiese

Tagesablauf		
Uhrzeit	Thema	Alltagspraktiken der Fachkräfte
07:00–07:30	Öffnung der Kinderkrippe	Vorbereitung der Gruppenzimmer durch eine anwesende Fachkraft (Frühdienst)
07:30–08:00	Beginn der Betreuungszeit und Ankunftszeit	Ankommen der ersten Kinder, Sammlung in einer „Sammelgruppe“, Ankommen weiterer Fachkräfte; Tür- und Angelgespräche, situative Fachkraft-Kind-Beschäftigungen
08:00–08:30	Übergang zur Teilung der Gruppen	Aufteilen der Sammelgruppe auf zwei Gruppenräume mit den jeweils für die Gruppe zuständigen Fachkräften, Freispiel der Kinder, Ankommen weiterer Kinder, Tür- und Angelgespräche, situative Fachkraft-Kind-Beschäftigungen
08:30–09:15	Frühstück	Frühstück in der eigenen Gruppe, begleitet von den Fachkräften der Gruppe, Frühstücksrituale (Gebet, Tischspruch)
09:15–09:30	Morgenkreis	Gruppenübergreifender Morgenkreis im Nebenraum einer Gruppe, saisonale Ausrichtung mit Liedern und Spielen
09:30–11:00	Freispiel, Angebot, Garten	Freispiel im Gruppenraum oder Anziehen und in den Garten gehen bzw. spazieren gehen, parallel auch Angebote durch eine Fachkraft mit einer kleinen Kindergruppe, Wickeln einzelner Kinder
11:00–11:45	Mittagessen	Mittagessen im Gruppenraum, Tischgebet, Tischspruch, Tischgespräche, Begleitung durch zwei Fachkräfte, erste Fachkraft macht Pause
11:45–12:00	Bad, Wickeln, Zähneputzen	Drei Fachkräfte im Bad, Aufgabenteilung: Ausziehen, Wickeln, Zähneputzen, Schlaflieder singen, danach macht zweite Fachkraft Pause
12:00–14:00	Ruhezeit und Übergang zur Teilöffnung	Begleitung des Schlafens durch eine Fachkraft im Schlafraum, dritte Fachkraft macht Pause, anschließend Aufteilung der aufwachenden Kinder auf beide Gruppenräume in „Frühgruppe“ oder „Spätgruppe“
14:00–17:00	Freispiel, Angebot, Abholphase und Ende der Betreuungszeit	Freispiel der Kinder, Spiel im Garten, Abholen der Kinder

Quelle: eigene Zusammenstellung anhand von ethnografischen Interviews und Beobachtungen

Die vor zwölf Jahren von einem freien Träger eröffnete zweigruppige Kinderkrippe Blumenwiese befindet sich in einem Wohnviertel nahe des Stadtzentrums einer süddeutschen Großstadt. Im Erdgeschoss eines Wohnblocks angesiedelt zeichnet sich die Einrichtung durch ihre ruhige Lage aus und wird insbesondere von

Eltern in der direkten Umgebung des Siedlungsviertels genutzt. Das Stammpersonal setzt sich aus je einer Erzieherin/einem Erzieher, einer Kinderpflegerin/einem Kinderpfleger sowie einer Praktikantin/einem Praktikanten pro Krippengruppe zusammen. Zusätzlich zu diesen sechs festen Fachkräften arbeitet eine Springerkraft in der Einrichtung, die flexibel in beiden Gruppen eingesetzt wird. Die Einrichtungsleitung ist vom Gruppendienst freigestellt und verfügt über ein eigenes Büro, das sich in der Gangmitte zwischen den beiden Gruppenräumen befindet. Neben einem großzügig gestalteten Gruppenraum verfügt jede der beiden Krippengruppen über ein eigenes Bad, eine eigene Garderobe sowie einen separaten Turn- bzw. Schlafraum. Ein gemeinsamer Garten, ein Allzweckraum sowie ein langer Spiel- und Garderobengang, der alle Räume miteinander verbindet, sind für beide Gruppen zugänglich.

Die Blumenwiese verfolgt ein teiloffenes Gruppenkonzept, das sowohl für Kinder als auch für Fachkräfte einen zeitweisen Wechsel zwischen Stammgruppe und Nachbargruppe erlaubt. Insbesondere morgens und nachmittags wird die feste Gruppenstruktur aufgelöst, dann werden sowohl die Kinder als auch die Fachkräfte gruppenübergreifend durchmischt. Früh am Morgen finden sich die Kinder zunächst in einer Sammelgruppe zusammen, bevor sie auf ihre jeweiligen Gruppen aufgeteilt werden. Während der Freispielzeit am Vormittag können die Kinder einen Wechsel bzw. Besuch anfragen und die Zeit bis zur Mittagsruhe in der anderen Gruppe verbringen. Auch finden vormittags regelmäßig gruppenübergreifende bzw. altersspezifische Angebote statt, die von den Fachkräften für Kinder aus beiden Gruppen durchgeführt werden. Nachmittags nach dem Schlafen werden die Kinder dann je nach Abholzeit gesammelt, um eine buchungszeitspezifische Angebotsgestaltung sicherzustellen, indem lange anwesende Kinder störungsfrei an Nachmittags-Angeboten teilnehmen können.

Besonderes Augenmerk legt die Blumenwiese auf die strukturelle Anpassung beider Gruppen. Aufgrund der beschriebenen Teilöffnung werden alle Tätigkeiten gruppenübergreifend vereinheitlicht, um einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten. Im Falle einer Gruppenmischung oder eines Gruppenwechsels sollen damit sowohl die Kinder als auch die Fachkräfte in bereits bekannte Rituale und Abläufe einmünden bzw. bekannte Strukturen vorfinden. Besprochen und vereinbart werden diese „Regeln“ in den Teamsitzungen, um die Umsetzung in der täglichen Praxis durch alle Teammitglieder sicherzustellen. Die Leitung Frau Gloria Kahn schildert dies wie folgt: „(...) In Form von Teamsitzungen vereinbaren wir (...) und dann wird's eingeführt. (...) In beiden Gruppen. Weil ja das Personal auch mal wechselt, die Kinder auch, dass sie Ähnlichkeit wieder finden. (...) Sondern weitgehend ähnliche Regeln, manchmal variieren sie natürlich von den Personen auch. Aber Absprachen gibt's, Protokoll darüber gibt's.“

Der Einrichtungsleitung ist die Vergegenwärtigung des Zwecks der aufgestellten Regeln besonders wichtig: „Also, bei den Regeln ist nämlich ganz wichtig, da diskutieren

wir fast jedes Jahr, sobald Personal wechselt, mach ich die Regel, weil die notwendig ist für den Alltag, für die Kinder, oder mach ich sie, weil sie für mich bequem ist. Also darüber, so was z.B., dass wir einfach im Gespräch miteinander sind, damit wir einfach im Sinne der Kinder handeln. Darauf lege ich sehr großen Wert.“ In der konkreten Umsetzung weisen diverse, in allen Räumen platzierte Plakate und Listen auf die unterschiedlichsten Abläufe hin. Es werden Rituale, Lieder und routinierte Abläufe in bildlichen Schritten bzw. einer anweisenden Bildreihenfolge visualisiert und für alle Personen in der Einrichtung verdeutlicht. Diese umfasst neben Praktiken der Essensausgabe auch Abläufe der Mahlzeiten, des Morgenkreises sowie die Auswahl von Tischsprüchen oder Schlafliedern.

Diese Strukturierung prägt den gesamten Tagesablauf in den beiden Gruppen und ist charakteristisch für die Einrichtung: „Also, wir planen ja relativ viel. Wir haben einen Monatsplan, wir haben einen Wochenplan, wir haben so viele Pläne. Also, die sind nicht der Herr der Dinge, die sind eher die Struktur für die ganzen Fachkräfte hier, unter einen Hut zu bringen.“ Ein weiteres Charakteristikum der Kinderkrippe Blumenwiese stellt die klare Regelung von Zuständigkeit und Verantwortung dar. Sowohl die Übernahme von Alltagsritualen wie dem Morgenkreis als auch situative Entscheidungsmomente werden in der Einrichtung durch eine klar definierte Zuständigkeitsstruktur bewältigt. Die Zuständigkeit kann dabei einerseits für eine begrenzte Zeit übertragen werden, andererseits aber auch – und das ist häufig der Fall – durch die Orientierung an hierarchischen Strukturen geregelt sein. Besonders deutlich wird die in der Einrichtung vorherrschende Zuständigkeitsstruktur während der Durchführung fester Tageselemente wie dem Morgenkreis oder den Mahlzeiten, die durch feste Zuteilungen einer Leitungsperson geprägt sind. Daneben verdeutlicht sich die Form der Strukturierung von Zuständigkeiten auch außerhalb dieser festen Elemente, indem Aufgaben und Entscheidungen in unterschiedlichen Situationen des Krippenalltags delegiert bzw. mit Bezug auf hierarchische Strukturen geklärt werden.

Strukturelle Anpassung beider Krippengruppen

Im Alltag der Kinderkrippe Blumenwiese ist die strukturelle Anpassung der beiden Gruppen als eine Routine zu beschreiben, mit welcher die Teilöffnung des Hauses bewältigt wird. In der Praxis ließ sich vielfach beobachten, dass bestimmte Alltagspraktiken gruppenübergreifend auf dieselbe Weise durchgeführt werden. Besonders deutlich wird dies bei der Vorbereitung und Durchführung der Mahlzeiten. Wie das Frühstück und das Mittagessen vor dem Hintergrund dieser strukturellen Anpassung durchgeführt werden und welche professionellen Leistungen seitens der Fachkräfte dabei zu erbringen sind, zeigt sich in der Szene, in der das gemeinsame Frühstück einer Krippengruppe vorbereitet wird. Die Gruppenleitung und stellvertretende Leitung Latika Lingam sitzt mit sechs Kindern an einem der beiden Tische im Raum, daneben sitzen ebenfalls sechs

Kinder und die beiden anderen Fachkräfte der Gruppe (Kinderpfleger und Praktikantin). Nachdem die Küchenkraft den Frühstückswagen in den Gruppenraum gebracht hat, singt Frau Lingam mit allen Anwesenden das Guten-Morgen-Lied und begrüßt jedes Kind persönlich. Nachdem das Frühstück durch diese Begrüßungsrituale gerahmt wurde, beginnt die Verteilung der nötigen Utensilien. Diese befinden sich auf einem Küchenwagen, den Frau Lingam nah an sich herangezogen hat.

Nun beginnt die Vorbereitung des Frühstücks am Tisch durch die Fachkräfte: Frau Lingam zieht den Teller mit Toastbrot zu sich heran und zerteilt die Scheiben mit einem Messer in der Mitte, sodass zwei Stapel dreieckiger Toastbrot-Scheiben entstehen. Danach rückt sie den Teller wieder in die Mitte des Tisches. Einige Kinder greifen nun nach einer Scheibe Toastbrot. Frau Lingam nimmt nun die Butterdose zu sich und schneidet von der Butter kleine Portionen ab. Eine Portion abgeschnitten, streift sie diese mit ihrem Messer an den Rand eines Untertellers, sodass viele kleine Butterportionen am Tellerrand entstehen. Dieser Teller wird in die Tischmitte gerückt, sodass sich jedes Kind eine Portion davon nehmen kann. Frau Lingam öffnet danach die Marmeladenschälchen und nimmt ein Stück Toastbrot vom Teller. Sie bestreicht ein Stück Toastbrot mit Butter und Marmelade und reicht es dann dem Kind neben sich. Einige Kinder am Tisch nehmen sich eigenständig Toastbrot und Butter, andere bitten Frau Lingam um Brot und diese gibt ihnen dann ein Stück. Die Marmelade wird ausschließlich von Frau Lingam verteilt, indem sie mit einem Löffel etwas Marmelade aufnimmt und jedes Kind fragt, ob es Marmelade möchte. Bejaht ein Kind, entleert sie den Löffel ruckartig über dem Toastbrot des jeweiligen Kindes und bittet dieses, die Marmelade zu verstreichern. Manchen Kindern hilft sie hierbei, andere erledigen dies selbstständig.

Die Beobachtungssequenz beschreibt, wie der Tisch durch die Kinder bzw. auch die Fachkraft eingedeckt, Toastbrot und Butter zur Verfügung gestellt und die Marmelade durch Frau Lingam an die Kinder verteilt wird. Interessant ist, dass die Kolleginnen am benachbarten Frühstückstisch das Verteilen des Frühstücks auf dieselbe Weise praktizieren. Sie schneiden das Toastbrot ebenso in dreieckige Scheiben, bilden auf einem Unterteller Butter-Portionen und verteilen die Marmelade von ihrem Platz aus an die Kinder. Auffällig ist hierbei, dass gewisse Vorgehensweisen exakt gleich verlaufen, wie beispielsweise das Vorbereiten der Butter-Portionen. Die Praktik des Portionierens konnte über alle Fachkräfte hinweg beobachtet werden und verdeutlicht die Umsetzung einer von der Einrichtung identifizierten *Best Practice* der kindgerechten Butterportionierung. Dieses Beispiel eines im Team besprochenen und in die Praxis überführten Arbeitsablaufs im Krippenalltag weist auf die kleinteilige Regelung der gruppenübergreifenden Angleichung der Handlungsabläufe hin. Die Beobachtung der Praktiken aller in der Einrichtung tätigen Fachkräfte bestätigt diese Annahme, da keine Abweichungen von diesem Vorgehen, auch über beide Gruppen hinweg, sichtbar wurden. Die professionelle Leistung ist

an dieser Stelle im kontinuierlichen Aufrechterhalten vereinbarter Regeln zu sehen, die alle Fachkräfte gleichermaßen durch ihre Praktiken auszuführen haben. Ein individuelles Abweichen würde diese festgelegten Verfahrensweisen irritieren und die erhoffte übergreifende Sicherheit im Tagesablauf einer teiloffenen Gruppenstruktur gefährden.

Die strukturelle Anpassung beider Gruppen wird nicht nur durch im Team besprochene Regeln und Rituale hervorgebracht, sondern auch entlang selbstgestalteter Plakate in den Gruppenräumen veranschaulicht. Die von Fachkräften gestalteten Poster lassen den Ablauf unterschiedlicher Einheiten im Tagesverlauf hinsichtlich ihrer durchzuführenden Elemente nachvollziehen. Liedtexte, Sprüche und Beschreibungen kommentieren bildliche Situationen aus dem Alltagsgeschehen (Kinder beim Aufräumen des Geschirrs, Gebärden beim Begrüßungslied usw.) und sollen zusammen die konkrete Durchführung eines Tageselements illustrieren. Eine Poster-Präsentation des Krippenalltags weist zunächst auf eine für die Eltern gestaltete Veranschaulichung des Alltags hin. Die räumliche Platzierung der Plakate im Gruppenraum lässt jedoch darauf schließen, dass die Poster als Richtlinien für die Fachkräfte dienen, indem sie die gemeinsam beschlossenen Abläufe festhalten. Die dort verankerten Elemente werden in beiden Gruppen auf dieselbe Art und Weise durchgeführt, beispielsweise das Mittagessen. Es wird einrichtungsübergreifend dasselbe, vereinbarte Mittagsgebet gesprochen, bevor sich alle Anwesenden die Hände reichen. Nach dem Vorbild des plakatierten Ablaufplans in jedem Gruppenraum verläuft das Mittagessen, wie es auf den Plakaten nachzulesen ist: „Die Kleinen bekommen ein Lätzchen und die Großen nehmen sich das Essen und Trinken selbstständig ...“, bevor sich die „... größeren Kinder selbst das Essen nehmen dürfen ...“. Nach dem Essen dürfen die Kinder „... selbstständig das Geschirr auf den Wagen räumen ...“ und es „... wird sich mit einem feuchten Lappen sauber gemacht ...“. Ähnlich verhält es sich beim Zähneputzen und Schlafengehen, entsprechende Plakate weisen auf die zu praktizierenden Arbeitsschritte sowie das zu singende Zahnpflege- und Schlaflied hin. Das gemeinsame Schlaflied können die Kinder täglich entlang dreier, im Team vereinbarter Liedangebote wählen.

Klare Zuständigkeitsstrukturen

Sowohl die klare Regelung der Zuständigkeit für unterschiedliche Elemente des Tagesablaufs als auch das hierarchisch geregelte Verantwortungs- und Zuständigkeitsgefüge bei Entscheidungsfragen sind charakteristisch für die Kinderkrippe Blumenwiese. Die praktizierte berufsorientierte Hierarchie schreibt jeder Personalgruppe (Leitung, stellvertretende Leitung, Erzieher/in, Kinderpfleger/in, Praktikant/in) Entscheidungsspielräume zu, die sich voneinander abgrenzen lassen. Auch durch eine hierarchisch strukturierte Verteilung der Entscheidungsmacht sollen ein reibungsloser Tagesablauf in der Einrichtung sichergestellt und divergierende Praktiken der Fachkräfte vermieden werden. An nachfolgender Sequenz, die

das Ankommen der Forscherin in der Einrichtung schildert, soll die unterschiedlich verteilte Entscheidungsmacht aufgezeigt werden.

Ich trete auf den Gang, schaue nach links und rechts – unschlüssig, welchen Weg ich einschlagen soll –, als am hinteren Ende des Gangs der Kopf eines jungen Mannes im Türrahmen erscheint. Der junge Mann tritt aus der Tür und kommt mir im Gang entgegen, ich bin erleichtert, nicht lange nach einem Ansprechpartner suchen zu müssen und gehe in seine Richtung. Wir reichen uns die Hand und ich stelle mich ihm vor, woraufhin er seinen Namen nennt, Fachkraft Nils Berger, und sogleich anmerkt, dass er über meinen Besuch informiert ist. Nach der Begrüßung fordert er mich auf, mit ihm in die Gruppe „zurück“ zu gehen, anscheinend die an der Tür ausgeschriebene „Krokusgruppe“. Dort sind bereits drei Kinder anwesend und spielen selbstständig im Raum verteilt, eine weitere Person ist in der Gruppe, Herr Berger stellt sie mir als Praktikantin Janina Fischer vor. Er erklärt mir an der Gruppentür stehend, dass er heute Frühdienst hat und ich gerne im Raum Platz nehmen darf. Noch bevor ich darauf reagieren kann, kommt hinter mir eine weitere Fachkraft in den Raum. Fachkraft Paula Maier stellt sich mir vor, betont, dass sie sich sehr über meinen Besuch freut und „übernimmt mich“, indem sie an Herrn Berger äußert: „Ich übernehm die Frau Frank mal, du kannst dann weiter hier bleiben.“ Frau Maier führt mich zunächst in die Personalgarderobe, dort könne ich meine Sachen ablegen, sie würde derweil in der Gruppe auf mich warten. Danach komme ich wieder in die Gruppe und Frau Maier empfängt mich dort: „Haben Sie die Räume und so schon gesehen?“ Ich verneine und Frau Maier wägt mit Herrn Berger ab, ob sie mir eine Hausführung geben soll. Fachkraft Elena: „Soll ich die Frau Frank rumführen?“ Fachkraft Nils: „Wieso nicht?“ Frau Maier zögert kurz, überlegt und äußert dann an Herrn Berger gewandt: „Ach, ich glaub, dass lass ich die Gloria lieber selber machen, sonst mach ich noch was, des sie gerne selber machen würde.“ Dann wendet sie sich wieder mir zu: „Bleiben sie einfach hier, bis Frau Kahn kommt, die kommt immer so um acht.“

Der Ausschnitt beschreibt das erste Ankommen der Forscherin in der Kinderkrippe und zeigt, wie die Fachkräfte auf ihr Erscheinen reagieren und abwägen, wer die vorläufige Zuständigkeit für die Bewältigung dieser neuen Situation übernimmt. Zunächst von einem Kinderpfleger empfangen, wird die Forscherin von der ankommenden Erzieherin und Gruppenleitung Frau Maier übernommen. Der erste Empfang der Forscherin wird zunächst von dem Kinderpfleger durchgeführt. Als die Erzieherin Frau Maier den Raum betritt, wird dieser in seiner Zuständigkeit jedoch von ihr abgelöst („Ich übernehm die Frau Frank mal …“) und weiterdelegiert („... du kannst dann weiter hier bleiben.“). Dabei stellt sich zunächst die Frage, ob die Fachkraft die Verantwortung für den Besuch übernimmt, weil sie gerade keine andere Aufgabe hat oder die Betreuung des Besuchs aufgrund ihrer Qualifikation in ihren Zuständigkeitsbereich fällt.

Das weitere Vorgehen der Fachkräfte lässt auf Letzteres schließen: Nachdem die Forscherin im Gruppenzimmer ankommt, wird die Zuständigkeit für eine Hausführung unter den beiden Fachkräften verhandelt. Der Entschluss, dass diese Aufgabe die Einrichtungsleitung übernimmt, lässt vermuten, dass gewisse Aufgaben in deren Zuständigkeit fallen und auch von ihr übernommen werden sollten. Es wird kurz erwogen, dass auch die Gruppenleitung die Hausführung übernehmen könne, was die grundsätzliche Bereitschaft der Fachkraft ausdrückt, diese Aufgabe zu übernehmen. Nach kurzer Bedenkezeit wird diese Option jedoch verworfen. Dabei wird ersichtlich, dass die organisationalen Strukturen durch das Auftreten einer Besucherin irritiert werden. Die anwesenden Fachkräfte aktualisieren im Austausch untereinander die geltenden Strukturen und klären damit die Zuständigkeit und das weitere Vorgehen. Es wird eine Hierarchisierung von Zuständigkeit entlang der berufsbezogenen Qualifizierung erkennbar, die im Handlungsgefüge der Fachkräfte zum Tragen kommt.

Auffällig ist dabei, dass die Gruppenleitung die wie selbstverständlich ergriffene und von dem Kinderpfleger nicht hinterfragte Zuständigkeit im weiteren Verlauf der Sequenz wieder öffnet und als Frage an den Kinderpfleger (rück-)adressiert („Soll ich die Frau Frank rumführen?“). Es kann vermutet werden, dass hier eine situationsbezogene Unsicherheit zum Ausdruck gebracht wird. Das Auftreten der Forscherin im Setting und das angemessene Weiterverfahren mit ihr stellen offenbar eine Irritation dar und sind nicht mit verfestigten, festgeschriebenen Handlungsabfolgen versehen, sondern lösen Unsicherheiten aus. Dies zeigt sich anhand der Absprache der Fachkräfte zum möglichen Vorgehen und verdeutlicht die Komplexität der konkreten Situation. Darüber hinaus dokumentiert die Entscheidung der Fachkraft die Evaluation negativer Konsequenzen für den Fall, dass sie selbst ermächtigt gegen die klar geregelte Zuständigkeitsverteilung handelt („Ach, ich glaub, das lass ich die Gloria lieber selber machen, sonst mach ich noch was, des sie gerne selber machen würde.“).

Die Einrichtungsleitung Gloria Kahn wird also trotz Abwesenheit in ihrer Zuständigkeit sowie der damit einhergehenden Autonomie für die Aufgabe des Herumführens und als klares Ergebnis bei der Frage nach Handlungsspielraum und drohender Kompetenzüberschreitung aufgerufen. Die Verinnerlichung dieses Organisationsprinzips zeigt sich an der eigenverantwortlichen Begrenzung des Handlungsspielraums. Insgesamt stellt sich anhand der Sequenz die Zuständigkeit als selbstergriffene Praktik dar, die stets der situationsbezogenen Einschätzung von Weisungsbefugnis bedarf. Eine zugrundeliegende Logik scheint die der hierarchischen Zuständigkeit bzw. Delegationsstruktur zu sein. Die Einrichtungsleitung ist dabei den Aufgaben von Außendarstellung und Repräsentation zugeordnet und erscheint auch situationsübergreifend bemächtigt.

Nicht nur außergewöhnliche und unvorhersehbare Situationen, sondern auch unterschiedliche Elemente im alltäglichen Geschehen der Kinderkrippe Blumen-

wiese sind von einem hierarchisch geregelten Verantwortungs- und Zuständigkeitsgefüge geprägt. Nachfolgende Beobachtungssequenz soll verdeutlichen, wie die Übernahme von Verantwortung und Zuständigkeit in der alltäglichen Praxis vollzogen wird. Die Szene beschreibt das tägliche Ritual des gemeinsamen Frühstücks einer Krippengruppe im Gruppenraum. Dabei leitet eine Fachkraft, hier die stellvertretende Einrichtungsleitung und Gruppenleitung Latika Lingam, das Frühstück, indem sie den gesamten Ablauf moderiert. Die in der Gruppe anwesenden Kinder teilen sich gleichmäßig auf zwei nebeneinander stehende Tische auf und werden von einer bzw. zwei am Tisch sitzenden Fachkräften beaufsichtigt.

Frau Lingam sitzt an einem Tisch mit sechs Kindern schräg hinter einem Kind. Am Tisch nebenan sitzen zwei Kolleginnen mit ebenfalls sechs Kindern. An die morgendliche Begrüßung schließt üblicherweise das Verteilen der Frühstücks-Utensilien an, wie dies bereits in der obigen Sequenz veranschaulicht wurde. Der nachfolgende Ausschnitt zeigt jedoch, dass die Verteilung nicht wie in der Einrichtung üblich verläuft, sondern durch eine spontane Vermittlungseinheit der Moderatorin unterbrochen wird.

Nachdem alle Anwesenden begrüßt wurden, greift Frau Lingam nach dem Frühstückswagen und teilt für ihren Kindertisch die Utensilien aus: Sie stellt einen Brezenkorb in die Mitte, daneben die Butterdose und das Gemüseschälchen. Nun hält sie inne und betrachtet das Schälchen mit Gemüse. Anstatt, wie ich erwartet hätte, auch noch das Geschirr vom Wagen auf den Tisch zu holen, nimmt sie das Schälchen wieder vom Tisch, pickt jeweils ein Stück jeder Gemüsesorte aus dem Schälchen und stellt es wieder auf dem Tisch ab. Die drei Gemüsestücke legt sie nun auf ihre flache Hand und sagt laut in die Runde: „Wartet mal, jetzt will ich euch erst noch was zeigen, bevor wir anfangen.“ Sie hält zuerst ein Stück Paprika hoch, sodass es für alle Kinder gut sichtbar ist und fragt in lautem Ton: „Wer weiß denn, was das ist?“ Die Kinder erraten, dass es eine Paprika ist, denn einige Kinder rufen den Namen des Gemüses in die Runde. „Eine Paprika. Genau.“ Danach hält sie eine Tomate in die Luft: „Was ist das? Wer weiß denn, was das ist?“ Ein Kind äußert „eine Domade“ und Frau Lingam fragt daraufhin, welche Farbe die Tomate hat, diese immer noch in die Höhe haltend. „Tomate, genau, und welche Farbe hat die Tomate?“ Einige Kinder rufen „rot“, und Frau Lingam fragt „Und die Paprika, die ist?“, während sie die Tomate wieder in die andere Hand legt und erneut die Paprika hochhält. (...) Nun liegt die Tomate oben am Handballen, darunter die Paprika und auf den Fingern die Gurke. In lautem Ton, damit auch die Kinder am Nachbartisch sie hören können, ruft Frau Lingam: „Schaut mal, das schaut aus wie 'ne Ampel, guckt mal her.“ Daraufhin äußert ein Kind: „Kamma essen.“ Frau Lingam entgegnet daraufhin: „Kann man essen sogar, die Ampel. Schaut mal: Rot, gelb und grün. So schaut 'ne Ampel aus, gell, eine Autoampel?“ Einige Kinder schauen während dieser Erläuterung lustvoll auf den mit Brezen gedeckten Tisch. Die beiden Fachkräfte verfolgen Frau Lingams spontane Vermittlungseinheit stillschweigend.

Sie blicken teilweise irritiert zu Frau Lingam, möglicherweise überrascht über diese Darbietung. Auch wirken sie unschlüssig, ob sie währenddessen ebenfalls ihren Tisch decken sollen oder nicht, Fachkraft Susanne Lang sieht mehrmals zum Frühstückswagen, wendet sich aber wieder Frau Lingam zu. Nachdem kein Kind auf ihre Idee der Ampelnachbildung reagiert, zögert Frau Lingam etwas und fährt dann fort: „Heute gibt's 'ne Ampel zum Frühstück, kann man 'ne Ampel essen?“ Erneut reagieren die Kinder nicht und Frau Lingam hält wieder kurz inne. Lachend und leicht verlegen wirkend beantwortet sie selbst ihre Frage in zunächst lautem Ton: „Nein, die kann man nicht essen, aber die Gemüseampel, die kann man essen. Gell?“ Dann fährt sie sogleich in wesentlich leiserem Ton fort: „Ach, das war's schon. Sina, magst mal die Teller verteilen?“ Sie nimmt schnell einen Stapel mit sechs Tellern vom Wagen und schiebt ihn in Richtung der ihr gegenüber sitzenden Sina. Frau Lang und Assistentin Frau Maier, bisher vor leerem Tisch sitzend, schauen Frau Lingam dabei zu und rufen dann ebenfalls ein Kind an ihrem Tisch auf, die Teller zu holen und zu verteilen.

Das Protokoll schildert, wie eine Fachkraft von der Vorbereitung des Frühstückstisches situativ abweicht und alternativ eine Präsentation mit Gemüestücken ankündigt. Dies wird gegenüber den Kindern zur Darstellung gebracht, indem Frau Lingam die Kinder nach der begrifflichen und farblichen Bezeichnung des Gemüestückes fragt. Sie hält hierzu die auf ihrer Hand platzierten Gemüestücke für alle gut sichtbar in die Luft. Die Kinder rufen entsprechende Vorschläge frei heraus und Frau Lingam bestätigt oder verneint bzw. ignoriert diese. Frau Lingams Vorgehen ist offenbar ein spontanes Verhalten, das sich jenseits des hochgradig geregelten institutionellen Ablaufs bewegt.

Dies dokumentiert sich zunächst darin, dass eine derartige Interaktion während der Frühstücksbereitungen zu keinem anderen Zeitpunkt beobachtet werden konnte. Zum anderen lässt die gezeigte Überraschung der anderen Fachkräfte vermuten, dass für sie die laufende Präsentation unvorhergesehen einsetzte. Durch dieses unvorhersehbare Vorgehen wird bei den anderen Fachkräften Unsicherheit und Irritation hervorgerufen, da der Ablauf bzw. Frau Lingams Verhalten nicht der erwarteten Routine der Frühstücksbereitung bzw. der einheitlichen Ablaufgestaltung entspricht. Trotzdem sind keine vorangehenden Absprachen zur Regelabweichung erforderlich, es erfolgen genauso wenig Rückfragen oder Erklärungen seitens der Fachkräfte. Die Moderation bzw. Verantwortungsübernahme für das Frühstück lässt der jeweiligen Fachkraft Freiräume in der Ablaufgestaltung.

Diese Zuständigkeitsstruktur eröffnet einen variablen Ablauf innerhalb gesetzter Strukturen. Aufgrund des gezeigten Vorgehens sowie der Reaktion der Kolleginnen könnte vermutet werden, dass Frau Lingam als stellvertretende Leitung eine Machtposition einnimmt, die von den anwesenden Kolleginnen trotz Abweichung vom regulären Ablauf nicht infrage gestellt wird. Durch die bereits beschriebene hierarchische Zuständigkeitsstruktur der Einrichtung kann Frau Lingam nicht nur

die Frühstücksmoderation übernehmen, mit ihrer Stellung gehen auch gewisse Einflussmöglichkeiten einher, die nicht abgesprochene Planänderungen, wie hier die spontane Einführung unterschiedlicher Gemüsesorten und -farben, erlauben.

Dass dieses abweichende Vorgehen von den anderen Fachkräften gestützt und nicht infrage gestellt wird, deutet ebenso auf eine hierarchische Ordnung am Frühstückstisch hin. Die Aufgabe der Kinder und der anderen Fachkräfte liegt primär darin, die erhaltenen Anweisungen auszuführen, um diesen Vollzug sicherzustellen und deutlich zu machen. Die Fachkräfte haben zudem die Funktion, das laufende Programm zu stützen, indem sie nicht wie gewohnt den Tisch decken, sondern in ihrer Routine innehalten und dem Programm folgen. Die professionelle Leistung der Fachkräfte äußert sich einerseits durch die Anerkennung und Stützung der Machtposition der zuständigen Fachkraft, indem sie in diesem Fall die Zuschauerrolle einnehmen. Sie haben die Machtposition und damit einhergehenden Freiheiten zugunsten der Sicherstellung des Vollzugs anzunehmen. Andererseits ist seitens der aktiven, zuständigen Fachkraft die Verantwortungs- und Zuständigkeitsübernahme zu vollziehen und die entsprechende Machtposition durch selbstbestimmte und spontane Handlungen zu verdeutlichen. Es zeigt sich hier die gegenseitige Anerkennung und Aufrechterhaltung der Zuständigkeitsstrukturen aller Beteiligten zur Sicherung des Tagesablaufs.

Während unterschiedliche Situationen im alltäglichen Geschehen von einer hierarchischen Zuständigkeitsstruktur geprägt sind, werden andere Elemente des Tagesablaufs durch bestimmte und zeitlich wechselnde Verantwortungspersonen geregelt. Diese personenbezogene Zuständigkeitsstruktur wird neben dem Frühstück auch bei der Planung und Durchführung des gruppenübergreifenden Morgenkreises besonders deutlich. Zur Durchführung des Morgenkreises wird eine Morgenkreisleitung nach thematischen Kriterien festgelegt und in regelmäßigen Abständen gewechselt. Die Morgenkreisleitung übernimmt dabei thematisch die Verantwortung, wie beispielsweise für den Frühling oder den Fasching, und stellt hierfür selbstgewählte Morgenkreis-Elemente zusammen. Durch die klare Benennung einer Morgenkreisleitung über einen längeren Zeitraum ist die Zuständigkeit für dessen Gestaltung für alle klar geregelt. Die anderen anwesenden Fachkräfte müssen sich nicht auf die Durchführung des Morgenkreises vorbereiten. Die Morgenkreisleitung übernimmt in ihrer Generalzuständigkeit die komplette Planung und Durchführung der Einheit. Die Morgenkreisleitung fungiert hier als Ausführende der thematischen Gestaltung des Kreises, wobei die anderen Fachkräfte als Publikum dienen. Mithilfe vorbereiteter Utensilien übernimmt die Leitung die fachliche Expertise des Kreises, die durch Artefakte, wie die Verfügbarkeit von Liedermappen, unterstützt wird.

Fazit

Charakteristische Merkmale für die Kinderkrippe Blumenwiese sind sowohl die strukturelle Angleichung bestimmter Alltagspraktiken als auch die hierarchischen Delegationsstrukturen, die eine Möglichkeit darstellen, den Alltag in einer teiloffenen Einrichtung mit mehreren Teammitgliedern zu bewältigen. Sowohl die hierarchischen oder personenbezogenen Verantwortungs- und Zuständigkeitszuweisungen als auch die festgelegten Abläufe bilden einen verbindlichen Handlungsrahmen und sollen einen reibungslosen Tagesablauf in beiden Gruppen sichern.

Entlang der Beispiele wurde verdeutlicht, wie Zuständigkeiten und Verfahrensweisen in einem großen Teamgefüge im Modus der hierarchischen Zuständigkeit und der strukturellen Angleichung bewältigt werden, um Unsicherheit und Aushandlungsprozesse zu vermeiden. Auch wird ersichtlich, wie das Einbringen der Fachkräfte in vorgegebene Organisationsstrukturen möglich ist und welche Leistungen von den dort agierenden Personen erbracht werden müssen, um diese Strukturen zu reproduzieren. Ein Spannungsfeld, das sich aus den Organisationsstrukturen als Handlungskontext ergibt, bewegt sich zwischen Struktur und Person bzw. dem Grad an Struktursetzung gegenüber der Möglichkeit für Fachkräfte, sich persönlich einzubringen. In der Einrichtung wird diese Herausforderung gelöst, indem feste Strukturen als Kontrollstrategie vorgegeben werden, innerhalb derer sich die Fachkräfte in ihrer Individualität bewegen können. Weniger strukturelle Setzungen oder Abweichungen davon, wie es z.B. in Zusammenhang mit Konzepten der offenen Arbeit diskutiert wird, ermöglichen hingegen ein stärkeres Handeln auf individueller Ebene, was jedoch zu Ungewissheitsstrukturen seitens der Fachkräfte sowie verstärkten Aushandlungsprozessen und erweiterten Aushandlungsspielräumen führen kann. Die hergestellte handlungsbezogene Sicherheit der organisationalen Strukturen kann auf individueller Ebene zwar die Begrenzung autonomen Handelns und die Einschränkung der Aushandlungsspielräume bewirken – gewährleistet jedoch zugleich professionelle Handlungsfähigkeit und Sicherheit im System.

Die herausgearbeiteten Phänomene der strukturellen Angleichung des Alltags sowie der hierarchischen und personenbezogenen Zuständigkeitsstrukturen verweisen insgesamt auf die hohe Relevanz der Arbeit im Team in der Blumenwiese. Insbesondere die Leitungsposition nimmt als Entscheidungsträgerin für die Umsetzung der organisationalen Strukturen eine zentrale Position ein. Dazu zählt auch die konzeptionell verankerte Teilöffnung der Einrichtung, die vom Team bewältigt werden muss. Die damit einhergehenden Anforderungen an das Team und die Organisationsstrukturen werden auch in der offenen Arbeit diskutiert. Zwar wird insbesondere bei offenen Konzepten die Notwendigkeit eines wie in der Blumenwiese praktizierten strukturierten und ritualisierten Rahmens betont, innerhalb dessen jedoch auch flexible und individuelle Spielräume vorhanden sein sollen.

6.8 Kindertagespflegeperson Barbara Kurz – Reaktive Spielassistenz in der Freispielzeit

Tab. 16: Steckbrief zur Kindertagespflegeperson Barbara Kurz

Steckbrief	
Organisationsform	1 Kindertagespflegeperson mit 160 UE Grundqualifizierung im eigenen Haushalt
Betreuungszeiten	Montag bis Freitag: 7:00 bis 14:00 Uhr Kernzeit und wahlweise nachmittags. Je nach Bedarf der Eltern kann die Betreuungszeit an einzelnen Tagen auch auf den Nachmittag ausgeweitet werden, der Nachmittag steht aber nicht generell zur Verfügung.
Anzahl und Alter der Kinder	9 Kinder, 0–3 Jahre, zum Zeitpunkt der Beobachtung waren alle Kinder zwischen 2 und 3 Jahren alt
Für Betreuung genutzte Räume	Erdgeschoss des Einfamilienhauses: Wohnküche, Wohnzimmer, Diele, Bad, Garten
Sprachen	Deutsch
Typischer familiärer Hintergrund	Mittelschicht, v.a. deutscher Herkunft
Soziales Netzwerk der Tätigen	Vier eigene Kinder zwischen 12 und 20 Jahren, drei davon noch im eigenen Haushalt lebend, verheiratet, keine Vernetzung mit anderen Kindertagespflegepersonen, wird über ein Trägerbüro vermittelt

Quelle: eigene Zusammenstellung anhand von ethnografischen Interviews und Beobachtungen

Tab. 17: Tagesablauf der Kindertagespflegeperson Barbara Kurz

Tagesablauf		
Uhrzeit	Thema	Alltagspraktiken der Kindertagespflegeperson
07:30–09:15	Beginn der Betreuungszeit und Ankunftszeit	Ankommen der Kinder, Spielen der Kinder im Wohnzimmer mit Lego, Gummitieren, Büchern, Tüchern, Elterngespräche in der Diele
09:15–09:45	Brotzeit	Jedes Kind bringt seine Brotzeit mit, die von Barbara Kurz auf einem Teller für das Kind angerichtet wird. Auch sie selbst macht sich eine Brotzeit. Tischgespräche begleiten
09:45–11:20	Freispiel und Aufräumen	Vorlesen von Büchern, Singspiele, Spielassistenz

Tagesablauf		
Uhrzeit	Thema	Alltagspraktiken der Kindertagespflegeperson
11:20–11:30	Anziehen, Übergang zum „Rausgehen“	Kinder werden nacheinander angezogen. Wer fertig ist, darf in den Garten rausgehen.
11:30–12:30	Rausgehen und Freispiel draußen	Assistenz bei Klettern oder Schaukeln, Bereitstellen der Laufräder und des Sandkastens
12:30–14:00	Abholphase und Ende der Betreuungszeit	Tür- und Angelgespräche
13:00–17:30	Nur bei einzelnen Kindern an einzelnen Tagen: Mittagsbrotzeit mit dem Kind, danach Mittagsschlaf und Mitnahme des Kindes in die Sporthalle, wo Barbara Kurz Hallendienst macht.	

Quelle: eigene Zusammenstellung anhand von ethnografischen Interviews und Beobachtungen

Barbara Kurz arbeitet seit ca. fünf Jahren als Tagesmutter in ihrem Privathaus, das sich am Rand einer ländlich geprägten Kleinstadt befindet. Das Haus steht in einer ruhigen Seitenstraße am Ortsrand, dahinter erhebt sich eine malerische Bergkulisse. Der Garten verläuft um das Haus herum und ist von der Straße aus gut einsehbar und mit einem hölzernen Gartenzaun abgetrennt. Darin stehen ein Schaukel- und Klettergerüst sowie im hinteren Teil ein kleiner Sandkasten. Frau Kurz wohnt dort mit ihrem Mann und ihren vier fast erwachsenen Kindern, von denen noch drei im Haushalt leben. Die Kindertagespflege findet im Erdgeschoss des freistehenden Einfamilienhauses statt. Dieses umfasst neben einer großen Diele mit Treppenaufgang in den ersten Stock, einer Wohnküche, dem Wohnzimmer und der Toilette auch das Schlafzimmer von Frau Kurz sowie ein Badezimmer. Diese Zimmeraufteilung gibt Frau Kurz die Möglichkeit, die Betreuung auf das Erdgeschoss zu begrenzen und das Obergeschoss (die Räume der eigenen Kinder) privat zu halten. Für die Kindertagespflege nutzt Frau Kurz vornehmlich das Wohnzimmer, das durch sein Mobiliar und die vielen auch zerbrechlichen Dekorationselemente eher wie ein Raum für Erwachsene wirkt. Um diesen Raum für die Kinderbetreuung herzurichten, baut Frau Kurz jeden Tag die Möbel und Spielsachen für die Kindertagespflege auf und wieder ab, z.B. die beiden Kinderstühle oder die kleine Kinderküche und die großen Spielkisten. Diese Gegenstände werden über Nacht im Wohnzimmer auf die Seite gestellt, am Wochenende dann in eine Ecke außer Sichtweite geschoben.

Frau Kurz ist von Beruf ursprünglich Kinderpflegerin und Hebamme, hat aber beide Berufe nur sehr kurz ausgeübt bis zur Geburt ihres ältesten Sohnes vor ca. 20 Jahren; sie hat sich in den vergangenen Jahren um den Haushalt und die eigenen Kinder gekümmert. Da sie in ihre alten Berufe nicht zurück möchte, aber zunehmend zeitliche Ressourcen zur Verfügung hatte, hat sie sich entschieden, in der Kindertagespflege tätig zu werden. Diese Entscheidung wird von Frau Kurz

wie folgt begründet: „Ich bin ja eh da. Dann kann ich auch noch ein paar Kinder betreuen.“ Sie sieht also die Kindertagespflege als ein geeignetes Modell an, um ihre verfügbaren Ressourcen als Hausfrau zuhause („Ich bin ja eh da.“) mit einer selbstbestimmten beruflichen Tätigkeit in Einklang zu bringen.

Frau Kurz versteht die Kindertagespflege als flexible Dienstleistung, die den gewünschten Betreuungsumfängen der Eltern entgegenkommt. Die Buchungen variieren zwischen sechs und 30 Stunden pro Woche. Insgesamt neun Tagespflegekinder teilen sich in wechselnder Besetzung fünf Betreuungsplätze. Diese Form der flexiblen Stundenbuchung ist für sie zugleich Kennzeichen und Stärke der Kindertagespflege: „Das so eben, weil ja sich die Eltern, die viel brauchen, meistens ja dann doch für die Kita entscheiden. (...) Aber der Großteil, der herkommt, ist eigentlich, dass die mir sagen, sie brauchen eigentlich nur zwei Tage, mehr wollen die gar nicht, ja? Also entweder, weil sie gar nicht mehr arbeiten, oder manche arbeiten ja auch gar nicht, sondern fangen einfach mal an. So die Gabi zum Beispiel, die fängt jetzt erst dann wieder das Arbeiten an, aber mit irgendwas muss sie ja anfangen.“ Als Kernzeit bietet Frau Kurz den Vormittag von 7.30 bis 14.00 Uhr an, vereinzelt betreut sie Kinder auch nachmittags. Die Kinder bringen eine Brotzeit mit, die sie vormittags gemeinsam in Frau Kurz' Küche essen. Sofern die Kinder über Mittag bleiben, dient die Brotzeit auch als Mittagessen. Dies hängt damit zusammen, dass Frau Kurz für die Kinder kein Mittagessen zubereitet, weil sie abends für ihre Familie kocht. Nachmittags betreut sie vereinzelt Kinder unter dem Vorbehalt, dass dann das Programm ihrer eigenen Kinder Priorität hat und die betreuten Kinder z.B. zur Sporthalle ihrer Kinder mitgehen, wo sie ehrenamtlich die Halle auf- und zuschließt und beim Training zuschaut. Die Flexibilität der von ihr angebotenen Betreuungszeit betrifft auch die Tage selbst. Wenn ein Kind krank ist, ruft sie die Eltern eines Kindes an, das an diesem Tag eigentlich nicht betreut wird, und fragt nach, ob diese spontan Bedarf haben. Der Austausch mit den Eltern ist Frau Kurz wichtig. Als geeignetstes Format sieht sie dafür die Tür-und-Angel-Gespräche an, die sich regelmäßig beim Bringen und Holen der Kinder ergeben und bei denen die Tagesereignisse aus der Kindertagespflege oder aktuelle Vorkommnisse in der Familie besprochen werden: „Ich habe halt so meine Gespräche, die ich, oder was wir so ansprechen müssen, das ist meistens beim Abholen, da haben die meistens Zeit, dass man da noch einfach drei Minuten mehr. Und mehr Bedarf war bisher nicht.“ Weitere Treffen oder Aktionen jenseits der Betreuungszeit gibt es mit den Eltern nicht. Das begründet sie damit, dass sie im Gegensatz zur institutionellen Betreuung in der Krippe keine Ganztagesplätze anbietet und Veranstaltungen mit den Eltern dann in ihre Freizeit bzw. ihre private Familienzeit fallen würden: „Also, die [Krippe] machen vielleicht sogar einen Laternenenumzug und solche Geschichten, ja? Aber da ist es ja oftmals auch, dass die womöglich Ganztagskinder haben. (...) So mit Eltern ist ja dann auch so, dass dann irgendwie, wie gesagt, Nachmittag oder früher Abend machen müsste, und dann ist meine Familie auch mit da, da müssen die ja auch mit einverstanden sein. – Und das ist dann, glaube ich, ist denen dann auch zu viel.“

Die Gestaltung der Freispielzeit bei Barbara Kurz

Der Ablauf der Kindertagespflege ist bei Frau Kurz jeden Tag ähnlich gehalten, charakteristisch sind vor allem die wenigen strukturierenden Elemente im Tagesablauf. Zwischen dem Ankommen in der Früh und dem Abholen am Mittag bilden die ca. halbstündige Brotzeit und der Ortswechsel in den Garten die einzige Unterbrechung des Freispiels. Aufgrund dieser großen Zeiträume bildet das Freispiel in „gemütlicher“ Atmosphäre das Herzstück ihres Betreuungstags. Diese Rahmung bildet die grundlegende Logik ihres Betreuungsablaufs, die mithilfe verschiedener Praktiken von Frau Kurz umgesetzt wird. Frau Kurz' professionelle Leistung besteht darin, vornehmlich über die gesamte Freispielzeit hinweg „für die Kinder da zu sein“, ohne andere Dinge wie z.B. Haushaltstätigkeiten zu erledigen. Frau Kurz sitzt die meiste Zeit über an wechselnden Positionen auf dem Boden des Wohnzimmers. Die Kinder spielen mit den in Kisten und Körben oder auf dem Boden bereitgestellten Spielsachen, die vor allem aus dem Fundus ihrer eigenen Kinder stammen (Bücher, Plastiktiere, Lego Duplo, Holzraupen und Steckspiele) oder mit den Sofakissen. Frau Kurz fungiert dabei eher als reaktive Spielassistenz, steuert das Geschehen wenig und bringt sich nur hin und wieder durch Kommentare ein. Diese kaum strukturierte Spielzeit wird von Frau Kurz bewusst so gestaltet. Sie beschreibt, was ihr für die Betreuung der Kinder wichtig ist, folgendermaßen: „Ja, eben so das Gemütliche, das Kleine so, und ohne viel – also ich bin ja jetzt auch keine, die jetzt ständig irgendwie Angebote macht, Animation macht und irgendwie, weiß ich nicht, auch so das Feste, dass wir jeden Tag eigentlich aufräumen und dann noch drei Lieder singen oder irgendwie so was, sondern das einfach so ein bisschen spontan machen, auf was die Kinder Lust haben und was sie möchten. Weil ich denke, dass das später dann im Leben, also spätestens ab Kindergarten ist es dann so, dass eben so viel vorgegeben wird und viele Kinder das ja auch gar nicht mehr kennen. Also ich habe Eltern, gerade vom Jan zum Beispiel die Mutter, die hat sich extra, deswegen ist die bei mir, weil sie das eben wollte, dass die Kinder so selber spielen lernen, also so ein bisschen sich selbst beschäftigen und machen. Also schon auch gemeinsam, klar, aber eben auch so ein bisschen selber, nicht so die ganze Zeit irgendwie Anleitung oder was. Also, ich habe aber auch eine Mutter gehabt, die dann letztendlich ihr Kind nicht zu mir getan hat, aus dem Grund, weil ich es eben nicht so mache, ja? Die hat es zu 'ner Tagesmutter getan, die einmal in der Woche mit den Kindern Brot backt und solche Sachen. Der war das halt wichtig, ja, dass die so, so der Tag strukturiert ist oder dass es einfach so auch so einen Wochenplan gibt.“

Hier wird deutlich, dass sich Frau Kurz selbst sowohl gegenüber einer stark strukturierten Betreuungsform mit festen Singritualen oder (wöchentlichen) Aktionen abgrenzt als auch gegenüber einer erwachsenenzentrierten Interaktionsform, bei der sie stark steuert und die Rolle als Alleinunterhalterin einnimmt. Für sie steht das spontane, lustvolle und selbstbestimmte Tun der Kinder im Mittelpunkt. Sie begründet ihren Ansatz damit, dass das Leben der Kinder ab dem Kindergartenalter

ohnehin einer starken Strukturierung ausgesetzt sei. Daher müsse die knappe verbleibende Zeit dazu genutzt werden, dass die Kinder die Chance erhalten, das Freispiel zu „erlernen“. Damit definiert sie ihre Art der Ausgestaltung von Betreuung als Selbstbildung, als Lernfeld für die Kinder, sich selbst zu beschäftigen und ihren eigenen Ideen nachzugehen („selber spielen lernen“). Dieser Ansatz scheint nach eigenen Aussagen bei der Elternschaft Befürworter/innen und Gegner/innen zu finden, die sich dann zum Teil für oder gegen diese von ihr angebotene Form der freien Beschäftigung der Kinder entscheiden.

Neben diesem Interesse an der selbstbestimmten Entwicklung der Kinder macht Frau Kurz aber auch Herausforderungen deutlich, die mit einer stärker impulsorientierten Ausgestaltung ihrer Kindertagespflege einhergehen würden und die sie letztendlich davon abhalten wie z.B. das Malen mit Wasserfarben: „Also ja, also, ich habe das schon auch mal gemacht, dass ich mit Wasserfarben gemalt habe und die Kinder dann in die Küche an den Tisch gesetzt, bis dann alle sitzen, bis dann – und dann, ja, dann muss man einfach auch schauen. Ich habe keine Lust, hinterher meine Küche wieder zu weißeln, ja. Also das ist halt einfach? Das mache ich dann mal, wenn ich hier drei Kinder habe oder so was, ja, dann mache ich das schon mal, aber wenn so viele da sind? Der Aufwand? Haben die ja womöglich nach drei Minuten keine Lust mehr, und dafür dann alles hergerichtet und weiß nicht was, dann machen wir eben lieber mal so was, irgendwie. Ich denke, so was können dann die Eltern auch mal zu Hause alleine machen. Oder eben dann später im Kindergarten.“

Hier spricht Frau Kurz zentrale Fragen an, die sich besonders für Kindertagespflegepersonen stellen, die in den eigenen Räumlichkeiten tätig sind: ob und wie bestimmte Erwartungen oder Vorstellungen von öffentlicher Betreuung in den eigenen Räumen umzusetzen sind, wo die Grenzen definiert sind und wie die Kindertagespflegepersonen dann diese Grenzziehung herstellen. Frau Kurz hat in dieser Hinsicht für sich selbst klar entschieden und klammert diese Art von Aktionen aus: Zum einen sieht sie das eigene Mobiliar durch das Malen gefährdet, das sie dann privat und in Eigenarbeit wieder in den Urzustand zurückversetzen müsste. Zum anderen sieht sie bei den Kindern keine ausreichende Ausdauer, die den Vorbereitungsaufwand rechtfertigen würde. Daraus leitet sie argumentativ eine Verantwortungsübertragung ab und verweist das Malen mit Wasserfarben aus ihrem Zuständigkeitsbereich in den der Eltern oder der institutionellen Kinderbetreuung.

Anhand der beobachteten Praxis wird deutlich, dass wegen ihres pädagogischen Programms der täglichen Freispielzeit Angebote oder Aktionen, die darüber hinausgehen, kaum Platz finden: Frau Kurz stellt von sich aus weder (Bastel-)Materialien jenseits des täglichen Spielzeugfundus bereit noch regt sie Aktionen an oder macht Angebote. Auf Anfragen der Kinder nach Malsachen reagiert sie zum Beispiel zunächst nicht, stellt dann aber Papier und Stifte bereit.

Insofern verweist das zentrale Thema Freispiel nicht nur auf das von Frau Kurz formulierte pädagogische Prinzip der Selbstbildung, sondern stellt auch ihre Lösungsstrategie für organisatorische Herausforderungen und den Umgang mit den Bedürfnissen der Kinder dar, die sie in ihren privaten Räumen betreut. Diese Schwerpunktsetzung soll nun anhand von typischen Beobachtungssequenzen veranschaulicht werden. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die Praktiken von Frau Kurz gelegt sowie auf die Reaktion der Kinder darauf.

Positionierung im Raum

Um die Praktiken und die Rolle von Frau Kurz zu analysieren, wird zunächst beobachtet und beschrieben, wie sich Frau Kurz im Raum positioniert und bewegt.

Barbara Kurz sitzt im Schneidersitz auf dem Boden in Richtung Zimmer ausgerichtet, mit dem Rücken an die Heizung gelehnt. Ihre Hände liegen im Schoß und sie lässt ihren Blick durch das Wohnzimmer schweifen.

Typisch für Frau Kurz ist ihre Positionierung auf dem Boden des Wohnzimmers, auf dem sie solange verweilt, wie es keinen Bedarf einer Unterbrechung z.B. durch das Wechseln einer Windel gibt. Dabei wählt sie Positionen, die nah am Spielgeschehen sind und von denen aus sie den Raum als Ganzes im Blick behalten kann. Diesen Blickwinkel löst sie auch dann nicht auf, wenn sie sich vornehmlich auf Kindeshöhe durch den Raum bewegt. Durch diese Positionierung ihres Körpers im Raum entsteht eine teilnehmende Präsenz: Frau Kurz kann beobachtend das Geschehen der Kinder verfolgen und ist durch die Hinwendung ihres Blicks und ihres Körpers zu den Kindern präsent und bereit, auf Anfragen der Kinder zu reagieren.

Frau Kurz als reaktive Spielassistentz

Diese zurückhaltend präsente Positionierung führt zu einer selbstverständlichen und niedrigschweligen Kontaktaufnahme von beiden Seiten. Wie diese Formen aussehen, illustriert die nachfolgende Freispiel-Szene.

In diesem Moment läuft Marina zu Barbara Kurz, lässt sich neben ihr auf die Knie und streckt ihr den ausgestreckten Arm hin und schaut sie an. Frau Kurz dreht den Kopf zu ihr und lächelt: „Was möchtest du? Die kleine Schnecke?“ Marina sagt nichts und blickt sie weiter an. Frau Kurz singt das Lied „Eine kleine Schnecke“ und krabbelt mit ihren Fingern dazu an ihrem Arm hinauf und herunter. Am Ende schüttelt Marina den Kopf und gibt einen Laut von sich, und Frau Kurz legt den Kopf schief und überlegt kurz. „Magst du vielleicht den Fisch?“ Marina strahlt. Frau Kurz beginnt zu singen und macht die zugehörigen Bewegungen: „Drei kleine Fische, die schwimmen im Meer“. Als sie singt, kommen Annika und

Ella zu ihr gelaufen und knien sich vor sie hin, singen mit und machen die Bewegungen. Inzwischen ist so ein kleiner Halbkreis um Frau Kurz entstanden. Als sie geendet haben, bitten beide Frau Kurz noch um das „Schneckenlied“ und halten ihr ihre Arme entgegen. Frau Kurz erfüllt ihnen diesen Wunsch.

Am Beispiel von Marina wird deutlich, wie die Kinder Kontakt zu Frau Kurz aufnehmen und auch umgekehrt, wie Frau Kurz für die Anliegen der Kinder bereit steht und versucht, ihre Bitten zu deren Zufriedenheit zu erfüllen. Marina läuft zu Frau Kurz und streckt ihr ihren Arm hin, was Frau Kurz als Aufforderung für das Fingerspiel „Die kleine Schnecke“ deutet und das Fingerspiel auf ihrem Arm macht. Frau Kurz erweist sich hier für die Kinder als eine mobile Anlaufstation, an die sie sich wenden können, um z.B. Fingerspiele oder Lieder einzufordern. In die Fingerspiel-Lied-Interaktion mit Marina werden bald auch andere Kinder eingebunden, die mitmachen möchten. Die Interaktion mit einzelnen Kindern kann also eine Magnetwirkung auf andere Kinder haben. Entscheidende Voraussetzung hierfür ist die niedrigschwellige Positionierung von Frau Kurz auf dem Boden. Je nach der Dynamik des Spielgeschehens wird Frau Kurz mal zum Aktionszentrum der Kinder, mal verbleibt sie eine ganze Zeit lang in der Rolle der Zuschauenden.

An dieser Sequenz lässt sich auch ihre Rolle als sparsam intervenierende und reagierende Spielbegleiterin herausarbeiten, die sich als typisch für den Handlungsmodus von Frau Kurz erwiesen hat. Ihre Praktiken sind besonders durch Zurückhaltung gekennzeichnet: Die umfassende Freispielzeit wird sparsam mit materiellen und kommunikativen Impulsen strukturiert; Interaktionen und Gestaltungsvorschläge gehen vornehmlich von den Kindern aus. Ihr professionelles Selbstverständnis („machen, auf was die Kinder Lust haben“) ergänzt diesen Handlungsmodus der zurückhaltenden Intervention. Frau Kurz selbst erklärt diese Zurückhaltung über das Potenzial damit verbundener Bildungschancen, die den Kindern daraus erwachsen („selber spielen lernen“).

Diese Zurückhaltung wird auch daran deutlich, wie die Kinder Spielmaterialien einfordern, die für die Kinder unzugänglich aufbewahrt werden.

Ella fragt Barbara Kurz: „Können wir mal die kleine Eisenbahn fahren lassen?“ Frau Kurz steht auf und läuft zum Klavier, auf dem eine Schale steht. In dieser Schale liegen eine kleine rote Plastikeisenbahn und graue Schienenstücke. Diese Eisenbahn ist für die Kinder nicht sichtbar verstaut und gehört nicht zum alltäglichen Spielmaterial. Die anderen Kinder kommen sofort hinzu. Frau Kurz baut die Schienen auf dem Boden vor dem Klavier aneinander. Zusammengebaut ergeben sie einen Kreis von ca. 30 cm Durchmesser. Sie nimmt die kleine Eisenbahn und zieht sie an einem kleinen Rädchen auf. Alle Kinder knien im Kreis um die kleine Eisenbahn, schauen sie gebannt an und lachen und jubeln, als sie ihre Kreise zieht. Nach ca. 5-maligem Aufziehen kündigt sie an, die Eisenbahn jetzt aufzuräumen. Konstantin bittet darum,

sie nochmal aufzuziehen. Frau Kurz verneint: „Jetzt ist die Eisenbahn weg.“ Sie legt die Eisenbahn und die Schienenteile wieder in den Korb und stellt ihn auf das Klavier.

Das Kind Ella bittet Frau Kurz darum, die „kleine Eisenbahn“ fahren zu lassen. In ihre Frage schließt sie sich und die anderen Kinder mit ein. Es erweist sich jedoch im Lauf der Durchführung, dass die Eisenbahn nicht als Spielzeug eingesetzt wird, sondern nur als Vorführung angefordert werden kann. Dabei muss Frau Kurz kurzzeitig die Rolle der Entertainerin ausfüllen, während die Kinder in der Zuschauerrolle verbleiben. An den meisten Abwechslungen im Freispiel wie z.B. an nur teilweise zugänglichen Spielsachen oder am Malen mit Stiften lässt sich erkennen, wie die Kinder ihre Spiele und Aktionen selbst anfragen oder initiieren und Frau Kurz diese dann ausführt. An dieser eher kindinduzierten und reaktiven Ausgestaltung ihrer Betreuungsrolle zeigt sich ebenfalls ihr Verständnis von Betreuung („selber spielen lernen“). Diese Gestaltung des Betreuungsaltags wird von den strukturellen Gegebenheiten in der Kindertagespflege unterstützt und gerahmt. Das selbstbestimmte Arbeiten bietet für Frau Kurz eine gute Möglichkeit, ihr Verständnis von Bildung und Betreuung im Alltag umzusetzen.

Grenzziehung zwischen privatem und öffentlichem Mobiliar

Die beobachteten Praktiken von Frau Kurz zeigen, wie sie die Grenzen zwischen privaten Gegenständen und für die Betreuung genutzten Möbeln zieht. Ein Interaktionsmodus ist z.B. das situative Ermahnern der Kinder, das Mobiliar zu schützen. Die folgende kurze Sequenz macht deutlich, dass bei der Betreuung im eigenen Haushalt für den Privatgebrauch vorgesehene Gegenstände wie ein Couchglastisch kurzzeitig für die Zeit der Kindertagespflege eine Umdeutung als Spieltisch erfahren und damit möglicherweise einem besonders hohen Risiko der Beschädigung ausgesetzt sind.

Jan und Konstantin haben inzwischen die Kissen und Bücher vom Sofa auf den Boden vor das Sofa geworfen, legen sich dann auf das Sofa, ziehen die Kissen über sich drüber und rufen „Heia machen“ und lachen. Dann „decken“ sie sich wieder auf, und Jan geht zum Glastisch vor dem Sofa, stützt sich darauf und beugt sich nach vorn. Frau Kurz sieht es und ruft von der Heizung aus: „He Jan, nicht auf den Tisch stützen.“

Diese von ihr wahrgenommene Problematik des Einsatzes von Privateigentum für Betreuungsaktivitäten findet sich auch in ihrem o.g. Selbstverständnis wieder („Ich habe keine Lust, hinterher meine Küche wieder zu weißeln.“). Da Frau Kurz kein separates Spielzimmer eingerichtet hat, muss der Schutz privater Gegenstände situativ erfolgen und immer wieder aktualisiert werden. Bei Frau Kurz lassen sich zwei Strategien beobachten, mit dieser Herausforderung umzugehen.

Zum einen versucht sie, die Anzahl aller Aktivitäten mit Mal-, Bastel- oder Naturmaterialien in ihrem Haus möglichst gering zu halten und ihr Angebot auf die Freispielzeit in einem von ihr kontrollierbaren Raum mit vorgegebenen, für die Kindertagespflege ausgewiesenen, Kinderspielsachen zu beschränken. Zum anderen macht sie den Kindern die Grenze durch bestimmte Praktiken situativ immer wieder deutlich (z.B. durch Ermahnung).

Die Kinder wiederum haben dieses feine Regelwerk verinnerlicht, was u.a. ihre bewussten Grenzübertretungspraktiken zeigen, wenn Frau Kurz nicht im Raum ist.

Plötzlich fällt Milas Blick auf das Körbchen mit den Fotos und Karten, das auf dem hölzernen Beistellecktisch steht. Sie rückt nahe an den nebenstehenden Sessel und die Tischkante heran, beugt sich zum Körbchen hin und streckt ihre Hand nach den Karten aus. Kira und Annika halten in ihrem Versteckspiel inne, beugen sich ebenfalls weit über die Sessellehne zu dem Körbchen hin und strecken die Hände aus. Sie kichern und lachen. Mila nimmt die oberste Karte heraus und beginnt Frau Kurz' Familie aufzuzählen, die darauf abgebildet ist: „Der Vitus, die Barbara, der Ludwig.“ Die anderen lachen. Annika wirft einen Blick zu mir und lacht. Sie dreht den Kopf zu Mila: „Das darfst du nicht.“ Die schüttelt den Kopf. Kira kichert. Mila streckt die Karte kurz hoch über den Kopf und legt sie dann wieder in den Korb zurück. Annika und Kira beugen sich noch weiter vor und streichen mit dem Finger über die Karte im Korb. Darauf kichern wieder alle. In diesem Moment betritt Frau Kurz wieder den Raum. Sie geht zur Mitte des Wohnzimmers, bückt sich und wirft zwei Autos in die Autokiste. Als sie sich aufrichtet, fällt ihr Blick auf die drei Mädchen, die auf und neben dem Sessel lehnen und den Blick in die Ecke gerichtet haben. Frau Kurz ruft hinüber: „Komm, räumt mal hier mit auf, aber da hinten Finger weg, gell?“ Die Mädchen kreischen auf und lassen sich lachend auf den Sessel fallen.

Hier zeigt sich an den Kindern, wie sie sich mit dem Verbot, private Gegenstände auf dem Beistelltisch anzufassen, auseinandersetzen. In einem unbeobachteten Moment nutzen sie die Gelegenheit, um einige private Fotos von Frau Kurz aus einem Körbchen zu holen und anzuschauen. An ihrem Lachen und Kichern zeigt sich, wie aufregend die Situation für sie ist. Mila ist die mutige Initiatorin der Grenzüberschreitung, Annika übernimmt die Rolle der Regelhüterin, die hin- und hergerissen ist zwischen der Lust am Verbotenen und dem Wissen um die Regelübertretung. Als Frau Kurz wieder den Raum betritt, ruft sie den Mädchen in Erinnerung, dass ihr Platz auf dem Boden bei den Spielsachen ist („hier“), was ihre Aufgaben sind („räumt mal auf“) und bestätigt, dass das Terrain („da hinten“) verboten ist („Finger weg“). Frau Kurz' gewählte Strategie liegt also darin, mittels ihrer Deutungshoheit die Gegenstände im Raum immer wieder als privat oder öffentlich einzuordnen und den Kindern anzuzeigen.

Bewältigung multiörtlicher Präsenz

Die Notwendigkeit der Kindertagespflegeperson, sich in verschiedenen Räumen zu bewegen, und die Kinder immer zu beaufsichtigen, erweist sich als eine zentrale der Kindertagespflege im eigenen Haushalt: Eine allein arbeitende Person kann nicht in mehreren Räumen gleichzeitig körperlich präsent sein, es entstehen zwangsläufig mehrere Schauplätze. Diese eigentlich erforderliche „multiörtliche Präsenz“ und der Umgang damit zeigen sich anhand verschiedener Praktiken bei Frau Kurz. Sie steht täglich vor diesem Dilemma, weil die Räume im Erdgeschoss des Hauses zwar alle durch eine zentrale Diele verbunden sind, sie jedoch nicht zwischen den Räumen durchgehen bzw. durchsehen kann. Wenn also ein Raumwechsel notwendig wird, z.B. beim Wickeln im Badezimmer oder bei Vorbereitungen in der Küche, begleiten sie die Kinder oder sie bleiben allein im jeweiligen Zimmer oder verteilen sich zwischen den für die Kindertagespflege genutzten Räumen. Anhand von zwei kurzen Sequenzen soll gezeigt werden, welche Strategie Frau Kurz für sich gefunden hat, um das Problem der (Nicht-)Beaufsichtigung zu lösen.

Barbara Kurz kniet mit dem Rücken zur Diele auf dem Boden des Badezimmers, breitet die Wickelmatte aus und holt die Plastikkistchen mit den Wickelutensilien. Während Konstantin vor ihr auf der Matte liegt, unterhält sie sich mit Marina, die sich auf die Stufe im Bad gesetzt hat und zuschaut. (...) Sie dreht sich während der nächsten neun Minuten, die der Wickelprozess dauert, kein einziges Mal zur Diele um, obwohl durch Laras Umstoßen der Legokiste ziemlich laute Geräusche aus dem Wohnzimmer dringen.

Die beobachteten Praktiken zeigen einen konzentrierten Vollzug der Handlungen in der Situation, in der sie sich gerade befindet. Das dokumentiert zum einen ihre Körperpositionierung. Indem sie der Diele den Rücken zuwendet, gibt es für sie keine Möglichkeit, mehrere Räume gleichzeitig einzusehen. Ihre Unterhaltung mit Marina und Konstantin im Bad unterstreicht, dass sie sich voll und ganz dem Geschehen am Schauplatz Wickeln widmet. Frau Kurz verharrt außerdem in dieser Position während des gesamten Wickelprozesses. Trotz lauter Geräusche aus dem Wohnzimmer als weiterem Schauplatz verbleibt sie bei der Wickeltätigkeit und im Gespräch und führt den Prozess zu Ende. Damit lässt sich ein Handlungsmodus des situativen Vollzugs als Auflösung der Paradoxie der unmöglichen Multiörtlichkeit herausfiltern, die ihren eigenen Aktionsplatz im Blick hat und diverse weitere Schauplätze ausblendet.

Dieser situative Vollzug wird auch an einem anderen Beispiel deutlich. Wenn die Kinder in den Garten hinausgehen, wird ein Kind nach dem anderen auf der untersten Treppenstufe der Treppe in der Diele angezogen und dann in den Garten geschickt. Dann kommt das nächste Kind an die Reihe und wird von Barbara Kurz angezogen oder zieht sich unter ihrer Aufsicht selbst an. Der Ausschnitt aus einer

Sequenz zeigt Frau Kurz' Vorgehensweise am Ende des Ankleideprozesses von Konstantin, zwei Kinder sind zu diesem Zeitpunkt bereits im Garten.

Konstantin schaut Barbara Kurz an, während sie ihm die Jacke überzieht: „I aude dei Jacke. Jan, auche baue Matschose.“ Frau Kurz ruft zu Jan, der immer noch im Wohnzimmer spielt, in aufforderndem, aber freundlichem Tonfall: „Jan, komm. Komm jetzt. Guck mal, die Ella is schon draußen, der Konstantin geht jetzt auch raus.“ Sie zieht den Reißverschluss an Konstantins Jacke zu, öffnet die Tür und schiebt ihn hinaus: „So. Rausgehen.“ (Ich höre Konstantin noch schwach hinter der Tür: „Hausgehn.“) Die Tür schlägt hinter ihm zu, und er steigt die Stufen in Richtung Garten hinunter. (...) Als das letzte Kind draußen im Garten ist, läuft Frau Kurz zunächst in die Küche, packt die Trinkflaschen und Brotboxen in die Rucksäcke der Kinder und stellt sie auf die unterste Treppe.

Auch aus diesen hier sichtbaren Praktiken lässt sich herauslesen, wie sie die vielfachen Anforderungen an ihre Person auflöst und ihr Handlungsmodus des situativen Vollzugs sichtbar wird: Zum einen ist sie damit beschäftigt, das Anziehen von Konstantin zu sichern, und zum anderen versucht sie, Jan aus dem Wohnzimmer mit einer sprachlichen Aufforderung sowie dem Hinweis auf die mögliche Zugehörigkeit zur Kindergruppe („die Ella is schon draußen“) zum Anziehplatz zu locken. Als der Anziehprozess bei Konstantin abgeschlossen ist, erklärt sie seinen Aufenthalt im Haus für beendet und verweist ihn in den Garten zu den anderen Kindern. Hier entsteht erneut die Situation, dass sie und Teile der Kindergruppe sich an verschiedenen Orten befinden und damit zwei Schauplätze (Diele und Garten) entstehen. Anhand der Praktiken in dieser Sequenz zeigt sich einmal mehr, dass sich Frau Kurz ganz auf den Vollzug ihrer Handlungen konzentriert, womit sie automatisch den Ort, an dem sie tätig ist, für sich als Hauptschauplatz ausweist. Die anderen Orte wie z.B. der Garten werden zu Nebenschauplätzen und von ihr nicht weiter beachtet. Das Verweisen der Kinder in den Garten erscheint als Strategie, die komplexe Situation Kind für Kind zu reduzieren und aufzulösen. Das bestätigt ihren Handlungsmodus des situativen Vollzugs ebenso wie die Beobachtung, dass Frau Kurz am Ende des Anziehprozesses allein im Haus zurückbleibt und die Organisation der Rucksäcke und Trinkflaschen beendet, bevor sie sich dem weiteren Schauplatz Garten zuwendet. Der Verweis der Kinder an den Warteplatz und Spielort Garten kann auch als ein schrittweises Eliminieren der Kindertagespflege aus dem Haus gelesen werden, da die meisten Kinder direkt aus dem Garten abgeholt werden.

Fazit

Am Beispiel der Kindertagespflegestelle von Frau Kurz konnte aufgezeigt werden, wie Frau Kurz einen für sich passenden Modus gefunden hat, mit den Anforderungen an ein öffentliches Bildungs- und Betreuungssetting im eigenen Haushalt umzugehen:

Sie hat die Freispielzeit als zentrales Element ihres Betreuungsalltags gewählt, den sie selbst als Raum für Selbstbildung ausweist und als bewussten Gegenentwurf zu einem strukturierten und pädagogischen Setting versteht, dem die Kinder in diesem Alter noch nicht ausgesetzt werden sollen. Das Freispiel der Kinder begleitet sie mit zurückhaltender Intervention, was u.a. sehr gut an ihrer Positionierung im Raum deutlich wird. Die Freispielzeit findet in der alltäglichen Umgebung von Frau Kurz, in ihrem privaten Haus und Garten statt. Als bedeutsames Merkmal der Kindertagespflege finden sich in den fachpolitischen Diskursen die „alltagsweltlichen Bezüge“, die durch die Lebenswelt der Kindertagespflegeperson für die Kinder erfahrbar werden. Diese Bezüge werden von Barbara Kurz eher nur in Ausnahmefällen hergestellt, wenn z.B. die Handwerker kommen oder sie darauf hinweist, dass der Hahn des Nachbarn plötzlich nicht mehr kräht. Insgesamt scheint Frau Kurz sich eher darum zu bemühen, die alltagsweltlichen Bezüge bewusst aus der Zeit der öffentlichen Betreuung auszuklammern. Beispielsweise erledigt sie keine Haushaltstätigkeiten, während die Kinder da sind (kochen, Wäsche aufhängen, einkaufen gehen). Außerdem ist sie bestrebt, den in der Literatur benannten „Graubereich zwischen Privatheit und Öffentlichkeit“ durch klare Grenzziehungen aufzulösen. Das zeigt sich zum einen an den Spielsachen, die Frau Kurz jeden Morgen für die Kinder bereitstellt, und zum anderen an den benannten Grenzen bei der Nutzung ihres Mobiliars, das situativ als privat und damit als nicht nutzbar markiert wird.

Ein weiteres Merkmal, das die Kindertagespflege kennzeichnet, ist die zeitliche Flexibilität des Angebots. Frau Kurz richtet sich dabei vor allem nach den Wünschen der Eltern. Der Betreuungsumfang bewegt sich zwischen fünf und 30 Stunden pro Woche, was u.a. eine täglich wechselnde Zusammensetzung der Kindergruppe mit sich bringt. Es sind auch vereinzelt Buchungen jenseits der Kernzeit am Vormittag möglich, was Frau Kurz dann individuell vereinbart.

6.9 Kindertageseinrichtung Kinderland – Herstellung von Zuständigkeit in einem altersgemischten offenen Konzept

Tab. 18: Steckbrief zur Kindertageseinrichtung Kinderland

Steckbrief	
Organisationsform	Städtische Kindertageseinrichtung, 1 Leitung, 1 stellvertretende Leitung, 7 Fachkräfte, 5 Kinderpflegerinnen, 3 Hauswirtschaftskräfte
Gruppenstruktur	Offen, keine feste Gruppenzuordnung
Betreuungszeiten	Montag bis Freitag: 07:00 bis 19:00 Uhr in mehreren zeitlichen Schichten des Personals
Anzahl und Alter der Kinder	82 Kinder, davon 10 unter drei Jahren
Für Betreuung genutzte Räume	Ein großer Eingangsbereich mit Garderobe und Gang, eine große Turnhalle, fünf Gruppenräume auf zwei Stockwerken, ein großes Freigelände
Sprachen	„Amtssprache“ Deutsch, verschiedene Sprachen bei den Kindern untereinander, zwischen den Fachkräften teilweise auch Türkisch
Typischer familiärer Hintergrund	Überwiegend Familien mit Migrationshintergrund sowie bildungsferne Familien aus der unteren Mittelschicht

Quelle: eigene Zusammenstellung anhand von ethnografischen Interviews und Beobachtungen

Tab. 19: Tagesablauf der Kindertageseinrichtung Kinderland

Tagesablauf		
Uhrzeit	Thema	Alltagspraktiken der Fachkräfte
07:00	Beginn der Betreuungszeit und Ankommen der ersten Kinder	Elterngespräche
07:00–07:05	Morgen-Info für Personal: Wer macht was?	Sammeln aller anwesenden Fachkräfte im Personalraum, Kurzabsprache zu den „Angeboten“ des Tages in den jeweiligen Räumen
Bis 09:30	Individuelles Frühstück für ankommende Kinder in einem Gruppenraum	Bereitstellen und ggf. Assistieren beim Frühstück
Bis 10:30	Freispiel drinnen in den Gruppenräumen	Gestalten von Angeboten, „Da-Sein“, Ordnung sicherstellen, Regeln aktualisieren und vollziehen

Tagesablauf		
Uhrzeit	Thema	Alltagspraktiken der Fachkräfte
10:30–10:45	Übergang nach draußen	Kindergruppe in der Garderobe sammeln, ggf. Assistieren beim Anlegen der Kleidung, Rausgehen aller Kinder sicherstellen
10:45–11:45	Freispiel draußen	Verteilen der Fachkräfte über das Freigelände nach Absprache, Aufsicht, „Da-Sein“, Ordnung sicherstellen, Regeln aktualisieren und vollziehen
11:45–12:15	Übergang „nach drinnen“ und Übergang zum Mittagessen	Rückführung der Kinder in die Garderobe, ggf. Assistieren beim Ablegen der Kleidung
12:15–12:45	Mittagessen	Einführendes Essensritual, Mittagessen mit den Kindern, ggf. Assistieren bei Nahrungsaufnahme (bei kleineren Kindern)
12:30	Mittagsschlaf von kleineren Kindern nach Bedarf	Kinder umziehen und säubern, in den Schlafraum legen
Ab 12:45	Freispiel drinnen oder draußen	Gestalten von Angeboten, „Da-Sein“, Ordnung sicherstellen, Regeln aktualisieren und vollziehen Nicht mehr benötigte Räume aufräumen, verbleibende Kinder in der Turnhalle sammeln und dort Angebote machen
Ab 14:00	Abholphase	Tür- und Angelgespräche mit Eltern, Freispiel aller Kinder im Garten, in der Turnhalle und auf den Fluren; die Gruppenräume werden sukzessive für die Kinder geschlossen und von den Fachkräften aufgeräumt bzw. für den nächsten Tag vorbereitet.
18:00	Ende der Betreuungszeit	

Quelle: eigene Zusammenstellung anhand von ethnografischen Interviews und Beobachtungen

Die Kindertageseinrichtung Kinderland befindet sich in einem zentrumsnahen Stadtbezirk einer Großstadt. Sie ist Teil eines größeren städtischen Gebäudekomplexes mit einer weiteren Kindertageseinrichtung sowie einer Grundschule. Die drei Einrichtungen sind durch erwachsenenhohe Zäune sowie durch gepflasterte Freiflächen voneinander getrennt. Der Gebäudekomplex präsentiert sich hell und freundlich und wirkt in seiner Glas-Stahl-Beton-Architektur funktional und modern in einem Stadtbezirk, der ansonsten geprägt ist durch Mietshäuser in einfacher Bauweise mit kleinen Wohnungen.

Zugang zur Einrichtung erhält man über eine Eisentür mit Schließ- und Sprechanlage. Nach vorne, auf die Straße gerichtet, hat das zweistöckige Kinderland große Fensterfronten, im Erdgeschoss Außentüren zur Freispielfläche mit viel Grün sowie

im ersten Stock einen über die gesamte Breite des Hauses gezogenen Balkon. Die nach modernen Standards ausgestattete Einrichtung verfügt neben einem großzügigen Eingangsbereich mit Garderobe über eine Turnhalle, einen Hauswirtschafts- und Kochbereich und insgesamt fünf Gruppenräume, die über zwei Stockwerke verteilt und über eine Eisentreppe miteinander verbunden sind.

Das Kinderland folgt inhaltlich der Idee eines offenen Konzepts. Dabei sind die Fachkräfte fest für eine gewisse Zeit des Tages festen Räumen und Orten zugeordnet. Sie sind in den Räumen zuständig für das, was dort geschehen soll: Idealtypisch machen sie in dem jeweiligen Zimmer spezifische Angebote und legen bestimmte Ordnungen und Regeln hierfür fest. Was sie dort tun, wird täglich in der Morgenrunde besprochen. Wie sie dies tun sollen, regeln sogenannte Prozessbeschreibungen, die zum Zweck der Orientierung und Selbstvergewisserung vom Team erstellt werden und Verfahrenslinien für das Handeln in bestimmten Situationen benennen. Es ließ sich beobachten, dass die Angebote in den Gruppenräumen durch einen geringen Grad an alltäglichen Ritualen oder pädagogisch inszenierten Programmen geprägt sind, und sich vielmehr durch eine Open-Space-Charakteristik auszeichnen, bei der die Kinder aufgefordert sind, den Raum selbst mitzugestalten.

Bis auf die Phase der Eingewöhnung von neuen Kindern und die Durchführung von Elterngesprächen gibt es keine personenbezogene Zuordnung von Kindern zu bestimmten Fachkräften, im Sinne eines Bezugserzieher/innen-Systems. Hingegen gilt als handlungsleitende Prämisse, dass prinzipiell alle Fachkräfte für alle Kinder zuständig sind („Alle-für-alle“). Begründet wird dies inhaltlich damit, „dass man dann nicht nur eine Sicht aufs Kind hat, sondern gleich 13. Also jeder hat dann beobachtet, das ist effektiver. Weil es ist einfach so, auch wenn man neutral, objektiv bleiben möchte, es ist immer ein bisschen Subjektives dabei.“ Daneben wird mit Blick auf die pädagogischen Fachkräfte auf die Möglichkeit verwiesen, sich nicht in jedem Fall mit jedem Kind in gleichem Maße auseinandersetzen zu müssen: „Man hat ja so seine Kinder, mit denen man kann und mit denen man nicht kann. Ganz normal. So können unsere Fachkräfte sich bei den Kolleginnen Rat holen oder sagen, du, jetzt kannst du das mal übernehmen, ich kann nicht. Ich muss mal raus aus der Situation.“

Im Hinblick auf das offene Konzept wird seitens der Fachkräfte die Notwendigkeit eines spezifischen Handlungsmodus hervorgehoben, um den so konzeptionalisierten Alltag praktisch bewältigen zu können: „Ein offenes Haus erfordert sehr viel Flexibilität vom Personal. Wenn man im Zimmer ist, muss man auch mit einem Ohr, mit einem Auge im Gang sein. Also, man muss wirklich nicht nur in diesem Zimmer sitzen und sagen, so, ich bin jetzt in diesem Zimmer, ich kümmere mich nur um die Kinder, die jetzt mit mir da sind. Sondern man muss wirklich spüren oder verstehen, was da draußen jetzt vorgeht und reagieren können. Das ist, denk ich sehr wichtig.“ Die hier angesprochene dynamische Verteilungsstruktur der Kinder,

die nicht planbar und nur schwer vorhersehbar ist, macht situative Absprachen und Ad-hoc-Strategien zwischen den Fachkräften zur bedeutsamen Bedingung, um in einer solchen Einrichtung handlungsfähig zu sein.

Die Kinder können frei wählen, welchen Raum sie nutzen. Sie werden den Räumen nicht zugeordnet und müssen sich weder an- noch abmelden. Es ist für sie möglich, den Raum jederzeit wieder zu wechseln. Dabei geht es darum, so erklärt eine Fachkraft, „dass sich die Kinder aussuchen können, wo sie wann mit wem spielen. Also, sie können selber entscheiden, was ihnen grad wichtig ist und was sie mögen.“ Begründet wird das Verständnis dieses offenen Konzepts mit positiven Auswirkungen auf die mentale und soziale Entwicklung der Kinder: „Das Großwerden und das Erlebnis für Kinder ist in einem offenen Haus viel bunter und vor allen Dingen erfolgreicher in Bezug auf die Stärke eines Kindes, also wie stark ein Kind wird. Denn in einem offenen Haus müssen die Kinder sehr schnell lernen, auch gehört zu werden. Sie müssen wissen, wo muss ich denn hin, wenn ich was will. Sie müssen sehr schnell auch mal zurückstehen.“ Zum Zeitpunkt der Beobachtung befand sich die Einrichtung in einer Phase der Erweiterung des offenen Konzepts: Einige Monate zuvor wurde damit begonnen, auch einige wenige Kinder unter drei Jahren in der Einrichtung zu betreuen. Diese unter Dreijährigen werden als Teil der großen Gruppe aller Kinder, die in der Einrichtung betreut werden, gesehen; einmal in der Woche wird ihnen in der sogenannten „altershomogenen U3-Gruppe“ allerdings ein spezifisches einstündiges Angebot gemacht. Dadurch ist für die professionellen Akteure eine Reihe von Herausforderungen auf organisationaler und handlungspraktischer Ebene zu bewältigen. Zum einen ist das übergeordnete, ordnungsleitende Prinzip der Einrichtung – das offene Konzept – zu berücksichtigen; zum anderen sind die spezifischen Anforderungen im Zusammenhang mit der Aufnahme von Kinder unter drei Jahren organisatorisch zu bewältigen.

Die praktischen Herausforderungen der Umsetzung im Alltag, die sich aus den strukturellen Gegebenheiten dieses offenen Konzepts ergeben, werden im Folgenden exemplarisch anhand von charakteristischen Situationen dargestellt.

Programmatische Bewegungsfreiheit der Kinder und die Frage von Zuständigkeit

Das bedeutsame Strukturprinzip des offenen Hauses, bei dem sich Kinder frei bewegen können, hat bereits im Zuge der forschungspraktischen Annäherung an die Einrichtung zu der Frage geführt, wie die wenigen unter dreijährigen Kinder vom Forscher über einen längeren Zeitraum beobachtet werden können, wenn sie sich in unvorhersehbarer Weise frei auf die Räume und Orte der Einrichtung verteilen können. Diese Frage hat zu der alternativen Strategie geführt, die Beobachtung auf ein einzelnes Kind zu konzentrieren. Für die pädagogischen Fachkräfte gelten prinzipiell ähnliche Handlungsbedingungen. Das offene Konzept,

mit dem programmatisch die Förderung der Selbstständigkeit der Kinder betont wird und bei dem das Potenzial hervorgehoben wird, den Alltag selbst aktiv mit zu gestalten, wird zur zentralen Bedingung der professionellen Leistungserbringung. Dieser Zusammenhang kann in der folgenden Sequenz anhand des 18 Monate alten Kindes namens Theo verdeutlicht werden.

Theo verlässt die Turnhalle, geht durch die Garderobe ins Atrium und setzt sich dort auf den Boden. Frau Demir bemerkt dies, als er draußen ist, springt von der Bank auf und rennt Theo mit schnellem Schritt und lautem Ruf („Theeeeeooooo, huuuhu, warte mal.“) hinterher. Im Atrium hat sie Theo eingeholt, streicht dem sitzenden Jungen kurz über den Kopf, bespricht etwas mit einer dort platzierten anderen Fachkraft und schlendert zurück in „ihren Aufsichtsbereich“ Turnhalle. Theo verweilt noch einige Augenblicke im Atrium und geht von dort weiter in den Gruppenraum 1, in dem jetzt Frau Heller die „Aufsicht“ hat. Zu Theo sagt sie in die Hocke gehend: „Ja, hallo Theo. Schau doch mal, wer hier alles bei uns im Raum ist. Da sitzt der Efraim und die Melinda und die schauen sich so schöne Bilderbücher an.“ Danach wendet sie sich ab und räumt ein paar Holzspiele in den Schrank. Theo scheint sich nicht für das Bilderbuch zu interessieren, stattdessen fällt sein Blick auf einen hölzernen Handroller, den er umgehend ergreift und mit diesem laut klackenden Rollerspielzeug den Gruppenraum verlässt und damit hinaus ins Atrium geht und von dort weiter ins geöffnete Büro der Einrichtungsleitung, das aktuell unbesetzt ist. Frau Aydin, die gerade mit einem Ü3-Mädchen auf der Atriumscouch sitzt und ein Buch anschaut, steht wortlos auf, geht zu Theo, der mit seinem Handroller durch das leere Leitungsbüro rollert und sagt zu ihm: „Theo, nicht da rein gehen. Komm, geh raus.“ Theo verlässt das Büro und „fährt“ jetzt mit seinem Handroller zwischen Atrium und Eingangsbereich hin und her, ohne dabei auf andere Kinder zu stoßen. Er begegnet während dieses etwa zweiminütigen Gangs den Fachkräften Frau Heller (im Vorbeilaufen: „Wer kommt denn da angerollert?“) und Frau Hütinger (im Vorbeilaufen: „Ja, wo gehstn a Du hin?“), wortlos „rollert“ Theo schließlich alleine und unbemerkt in den Waschraum.

In diesem Protokollausschnitt kann das freie Herumlaufen des kleinen Kindes Theo zwischen verschiedenen Räumen der Kindertageseinrichtung nachvollzogen werden. Auf seinem Weg nehmen verschiedene Fachkräfte mit ihm kurz Kontakt auf. Theo bewegt sich dabei zwischen verschiedenen Zonen der Zuständigkeit, deren Grenzen fließend sind. Gerade dadurch gelingt es ihm, das Interesse von mehreren Fachkräften gleichzeitig zu wecken. Auffällig ist hierbei der reaktive Charakter des professionellen Handelns, das sich als Bedingung des Handelns in offenen Zuständigkeitsstrukturen ergibt: Professionelles Handeln wird als Angebotsdienstleistung gegenüber aufsuchenden Kindern realisiert, die ihnen gegenüber zur Sprache gebracht wird. Die jeweiligen Fachkräfte, die Theo begegnen, sprechen ihn an, stellen eine Frage oder laden ihn ein, Teil der sich im Raum befindenden Gruppe zu werden („... hallo Theo. Schau doch mal, wer hier

alles bei uns im Raum ist ...“). Um diese Leistung dauerhaft aufrecht zu erhalten, müssen Fachkräfte gegenüber den anfragenden bzw. aufsuchenden Kindern verfügbar sein. Diese Bedingung begrenzt jedoch zugleich die Möglichkeiten der Fachkräfte, Angebote für wenige Kinder zu realisieren, um dadurch nicht potentiell andere Kinder auszgrenzen. Der Ausschnitt zeigt, dass diese Herausforderung mit der Berücksichtigung von Kindern unter drei Jahren wächst. Theo darf sich zwar frei bewegen, stößt mit seinem Bewegungsdrang aber trotzdem an Grenzen. Denn er sucht Orte auf, die nicht für die Betreuung vorgesehen sind. Neben der Sicherstellung der reaktiven Angebotsdienstleistung muss das freie Bewegen von kleinen Kindern insofern auch professionell kontrolliert bzw. eingeschränkt werden („Komm, geh raus.“), wodurch andere Aktivitäten (hier: mit einem anderen Kind ein Buch anschauen) unterbrochen werden müssen. Schließlich illustriert dieser Auszug generell die Frage nach der situativen Zuständigkeit der jeweils gerade anwesenden Fachkräfte angesichts eines vorbeirollernden Kleinkindes.

Die Frage, wie die Zuständigkeiten zwischen den pädagogischen Fachkräften aufgeteilt werden, wird anhand der folgenden Szenen illustriert, in denen exemplarisch unterschiedliche Modi der professionellen Bearbeitung von Zuständigkeitszuweisungen sichtbar werden.

Generalverantwortung und gegenseitige Rückversicherung des Status Quo

Als eine weitere typische Praxislogik im Kinderland zeigt sich angesichts des offenen Konzepts eine Generalverantwortung, die die Fachkräfte nicht nur für die Kinder haben, sondern auch gegenüber den anderen Kolleginnen. Diese Generalverantwortung („Alle für alle“) kann einerseits entlastend wirken, weil einem Hilfe von anderer Seite angeboten wird, andererseits aber auch zur Belastung werden, weil von einem erwartet wird, auch den anderen zu helfen. In jedem Fall erfordert sie eine genaue Absprache zwischen den Fachkräften über relevante Aufgaben. Das Phänomen des proaktiven Anfragens („Brauchst Du Hilfe?“; „Hilfst Du mir?“) stellt eine Möglichkeit dar, angesichts diffuser Zuständigkeitsregelungen Verantwortlichkeit praktisch zu regeln.

Frau Radke betritt scheinbar zufällig die Garderobe aus dem benachbarten Atrium und ruft im Gehen in Richtung von Frau Turan: „Brauchst du Hilfe?“ Frau Turan, die auf dem Boden sitzt und etwas erschöpft wirkt, antwortet Frau Radke, die jetzt in der Garderobe angekommen ist, in ironischem, aber in der Sache ernst wirkendem Ton: „Ja, ziehst du dich bitte an.“ Frau Radke erwidert gegenüber Frau Turan (kurz auflachend) etwas für mich Unverständliches, scheint aber damit zum Ausdruck zu bringen, dass es für sie kein Problem sei, mit Ananda rauszugehen, sodass Frau Turan „drin“ bleiben kann.

„Braucht sie eine Jacke, oder ...?“, möchte Frau Radke wissen. Frau Turan erhebt sich nun vom Boden und sagt „Nee, die sind alle ohne Jacke rausgegangen.“ und verlässt, rückwärtsschreitend die Garderobe in Richtung des Personalraums.

Aus der Perspektive der Generalverantwortung kann anhand dieser Szene ein zentrales handlungsleitendes Prinzip der Einrichtung nachvollzogen werden. Dabei lässt sich das zufällige Erscheinen von Frau Radke in der Garderobe als charakteristische Praktik lesen. Da die Verteilung von Zuständigkeit „breit“ angeordnet ist und als implizit eingeschriebene Aufforderung an die Fachkräfte gerichtet ist, zu jeder Zeit grundsätzlich für alle Kinder verantwortlich zu sein, führt dies offenbar auch dazu, dass die einzelnen Fachkräfte sich permanent rückversichern, ob sie nicht irgendwo oder für irgendjemanden Verantwortung übernehmen müssen oder können.

In der eröffnenden Frage „Brauchst du Hilfe?“ von Frau Radke kommt diese grundlegende Offenheit und Unsicherheit zum Ausdruck. Die unkonkret formulierte Frage kann als umfassende Rückversicherung gelesen werden, die über ein auf das Kind gerichtetes Hilfsangebot hinauszugehen scheint, da diese Fürsorgepraxis bereits exklusiv ist, indem Frau Turan das Kind Ananda bereits für den Außenbereich vorbereitet. Vielmehr nutzt Frau Turan die sich zufällig ergebende Anfrage „Brauchst du Hilfe?“ in Bezug auf sich selbst, das heißt um aus der Situation zu kommen und sich dem ungewollten Rausgehen zu entziehen. Insofern dokumentiert sich in der Frage „Brauchst du Hilfe?“ das handlungsleitende Verantwortlichkeitsprinzip der Einrichtung als eine von den Fachkräften selbst zu suchende und zwischen ihnen ad hoc auszuhandelnde Zuständigkeit, die sich auf den organisationalen, personellen und kindbezogenen Gesamtzusammenhang der Einrichtung bezieht: Dieses Prinzip provoziert eine Praxis des Unterwegsseins (hier: der zufällige Gang von Frau Radke in die Garderobe), womit zunächst kein konkretes Handlungsmandat verbunden ist, jedoch die Übernahme bzw. Erteilung von Verantwortung durch (gegenseitiges) Abfragen zwischen den Fachkräften zu leisten ist: Mit der Hervorbringung der Frage holt man sich zugleich eine Mandatierung oder zumindest eine Tätigkeitsbeschreibung eines anderen für eine gewisse Zeit ab.

Ad-hoc-Absprachen als Strategie zur Bewältigung einer dynamischen Kinderverteilung

Typisch für den Kommunikationsmodus im Kinderland sind situative Ad-hoc-Absprachen zwischen den Fachkräften, die dazu eingesetzt werden, angesichts einer dynamischen Verteilungsstruktur der Kinder in einem offenen Haus, „flexibel auf die Bedürfnisse der Kinder zu reagieren“. Hierbei muss die Beteiligung der Fachkräfte an pädagogischen Programmpunkten unter der Bedingung erfolgen, bei den vorgesehenen Programmen ad hoc mitzumachen, ohne dass in jedem

Falle sichergestellt ist, dass der Ablauf des Programms auch allen Fachkräften bekannt ist. Daher sind Ad-hoc-Absprachen in einer spezifischen Weise zu erbringen, um ein zufälliges bzw. ungeplantes Aufeinandertreffen von mehreren Fachkräften als ein koordiniertes Programm gegenüber den Kindern zu ermöglichen. In der folgenden Szene lässt sich dies exemplarisch nachvollziehen.

Frau Radke hat nun alle Bobbycars im Nebenraum der Turnhalle verstaut, kommt rasch zum Jahreszeitenteppich geeilt und setzt sich zu Frau Turan und Frau Brade sowie zu den Kindern in den Kreis. Die drei Fachkräfte schauen sich kurz fragend an und beginnen dann, – während die Kinder bereits im Kreis sitzen – sich darüber auszutauschen, wie nun weiter zu verfahren sei. Es geht nun darum, welches Eingangstlied zu singen ist. Frau Turan: „Wir können dieses ‚Hallo, hallo‘ oder das ‚Dipso, Dipsi Du‘ machen.“ Darauf Frau Brade: „Ja, das ginge. Was gibt’s denn noch? Ich kenne nur dieses.“ (fängt an zu singen): „Schön, dass du da bist.“ Während Frau Brade noch singt, macht jetzt Frau Radke einen Vorschlag: „Ja, das ‚Dipsi, Dipsi Du‘ ist toll.“ Frau Turan wendet sich an Frau Brade, der sie mitteilt: „Wenn du willst, kannst des gerne machen.“ Es kommen jetzt zwei weitere Kinder (Antony und Michael) mit einer weiteren Fachkraft (Frau Riesmann) in die Turnhalle („Huhu, hallöchen.“). Mit Rufen von Frau Brade („Michael, magst Du auch kommen?“) und Frau Radke („Komm Antony. Come to me, come to me.“) werden sie aufgefordert, sich in den Kreis zu setzen, um nun gemeinsam (Frau Turan: „Endlich.“) mit dem Eröffnungslied beginnen zu können. Frau Brade: „Wollma jetzt mal singen?“ Frau Turan ruft in lautem Ton in die Runde „Ja, jetzt singen wir mal.“ und blickt auffordernd dabei in Richtung von Frau Brade. Noch während Frau Turan dies sagt, setzt Frau Brade mimisch zum Singen an und beginnt mit weit aufgerissenen Augen schließlich laut zu singen: „Schön, dass du da bist. Da bist, da bist. Schön, dass du da bist. Dipso, Dipsi Du.“

In der Sequenz dokumentiert sich die charakteristische offene Aushandlung von mehreren Fachkräften, die situativ gemeinsam ein pädagogisches Angebot erzeugen, das inhaltlich nicht vorab festgelegt ist. Vor dem Hintergrund des impliziten Leitmotivs des offenen Konzepts dieser Einrichtung – „Alle sind für alle verantwortlich“ – wird die Verständigung auf situationsbezogene Zuständigkeiten zur herausfordernden Aufgabe. Schließlich gilt es, ohne eine vorab geregelte Verständigung über die inhaltliche Gestaltung dieses Angebots, in Gegenwart der anwesenden und dynamisch sich verändernden Kindergruppe zu einer Entscheidung zu gelangen. Die Sequenz illustriert exemplarisch die häufig beobachtbare Strategie der Eigendelegation (hier: die Organisation des Begrüßungsliedes) durch eine Fachkraft, um die Situation thematisch einzugrenzen und sie als ein pädagogisches Angebot im ansonsten konzeptionell offenen Raum („offenes Haus“) zu rahmen. Deutlich zeigt sich dabei der Druck.

Vor dem Hintergrund dessen, dass das Angebot von den Fachkräften selbst gestaltet werden soll („Es geht nun darum, welches Eingangslied zu singen ist.“), müssen sich die pädagogischen Fachkräfte zunächst einigen, welches Lied gesungen wird und wer es vorträgt. Wer in diesem Fall die Führung übernimmt, wer Vorschläge macht und wer am Ende entscheidet, ist völlig offen. Insofern wird die Initiation, die organisatorische Verantwortung einer solchen Situation zu übernehmen, zur zentralen Leistung. Ist diese Leistung vollzogen, das heißt ist die Zuständigkeit der Angebotsausführung, dem Singen des Liedes, geregelt, ist es möglich, sich wieder unmittelbar aus der Verantwortung zu nehmen, da die Verantwortung der Durchführung des Angebots nun situativ an eine Kollegin übertragen ist: Die einzelnen Fachkräfte haben die Möglichkeit, sich aktiv einzubringen, die Führungsrolle einzunehmen oder auch ganz am Rande zu bleiben. Damit verdeutlicht die Sequenz insgesamt das Spannungsfeld zwischen einem sequenziellen Sich-Einbringen und Herausziehen aus pädagogischen Programmpunkten angesichts von ad hoc sich ergebenden Zuständigkeitskonstellationen, die sich potenziell jederzeit und überall im „offenen Haus“ ergeben können.

Doppelräumliche Zuständigkeit

Eine weitere, professionell zu erbringende Leistung ist es, dauerhaft potenziell für mehrere Räume gleichzeitig zuständig zu sein. Dieses Dilemma kann angesichts eines offenen und altersgemischten Konzepts der Einrichtung als grundlegend bezeichnet werden. Der beispielhafte Protokollauszug lässt damit verbundene Herausforderungen sowie Modi der professionellen Bearbeitung erkennen. Die folgende Szene ereignet sich in einem der stets offen für alle Kinder zugänglichen Gruppenräume, in dem neben einigen älteren Kindern auch der zweieinhalbjährige Jens sowie Frau Schulz anwesend sind.

Jens legt langsam ein Holzpuzzle nach dem anderen in die Schablone. Frau Schulz bleibt dabei neben ihm sitzen und äußert gelegentliches Lob: „Genau, gut machst Du das.“; „Und das kommt da oben rein.“ usw. Als Jens dieses Puzzle fertiggestellt hat, lacht er kurz, geht zum Regal, holt sich ein weiteres Steckpuzzle und setzt sich wieder an den Tisch. In der Zwischenzeit ist Frau Schulz von ihrem Stuhl wortlos aufgestanden und geht zügig zur Tür des Gruppenraums und verlässt den Gruppenraum auf den Gang hinaus. Ich sehe Frau Schulz aus dem Gruppenraum einige Male an der Tür vorbeilaufen und höre sie – offenbar zu einer ebenfalls auf dem Gang befindlichen Fachkraft – sagen: „Hier draußen scheint alles in Ordnung zu sein. Ich geh wieder rein, ja?“ Dann erscheint Frau Schulz wieder im Gruppenraum und setzt sich wieder an den Tisch zum puzzelnden Jens: „Na, Du bist ja ein großer Puzzler, gut schaut das aus.“ (...)

Dieser Modus des Hin- und Herpendelns von Frau Schulz zwischen dem puzzelnden Jens und der Aufsicht auf dem Gang wiederholt sich im Fortgang der Sequenz noch mehrere Male:

Unvermittelt und ohne erkennbaren Anlass steht Frau Schulz plötzlich wieder wortlos auf, geht rasch durch den Raum und verlässt ihn in Richtung Gang. Jens hebt den Kopf und blickt ihr nach. Ich gehe Frau Schulz bis zur Eingangsschwelle der Gruppentür nach und sehe, wie sie durch den großen Gang läuft und diesen bis in den Eingangsbereich abschreitet. Dabei trifft sie gelegentlich auf Kinder, denen sie mal beiläufig etwas zuraft („So, der Ahmet ist auch da.“), mal wortlos an ihnen vorübergeht oder ihnen über den Kopf streicht. Nach kurzer Zeit kommt sie von dieser „Runde“ wieder zurück zum Gruppenraum, geht etwas verlegen an mir vorbei und setzt sich wieder an den Tisch zu Jens.

Die Sequenzen verdeutlichen, dass die professionelle Leistung der Fachkraft darin besteht, die ihr übertragenen Tätigkeiten gleichermaßen in zwei unterschiedlichen Räumlichkeiten zu vollziehen. Einerseits ist sie zuständig für die Kinder im Gruppenraum und damit vorrangig für die Betreuung des puzzelnden Jens', andererseits muss sie Kinder beaufsichtigen, die sich möglicherweise auf dem Gang befinden. Frau Schulz versucht, das Dilemma dadurch zu lösen, dass sie sich wiederholt zwischen den Räumen hin und her bewegt. Die Zuständigkeitsstruktur ist dabei die Bedingung der Notwendigkeit des permanenten Pendelns zwischen den Räumen. Die Effekte dieser Strategie zeigen sich kontextabhängig: Zu Beginn der beobachteten Sequenz konzentriert sich Frau Schulz auf Jens und sein Puzzlespiel. Sie lobt und unterstützt ihn in seinem Bestreben, das Puzzle fertigzustellen. In der nächsten Szene wird der professionelle Bearbeitungsmodus verändert, indem sich die Fachkraft ohne verbale Erklärungen aus diesem Arrangement schnell entfernt und den Raum verlässt. Durch die Bearbeitung des weiteren Zuständigkeitsbereichs auf dem Gang entzieht sie sich wiederholt der Spielsituation und gibt den Modus der Hilfestellung innerhalb der Spielsituation auf. Dabei ist ihre Zuständigkeit auf dem Gang nur von kurzer Dauer: Sie grüßt vorbeilaufende Kinder beiläufig („So, der Ahmet ist auch da.“) und kehrt rasch zurück in den Gruppenraum, wo sie sich wieder dem puzzelnden Kind zuwendet. Zuständigkeits- und Verantwortungsübertragung müssen im Kinderland aufgrund der flexiblen Strukturen immer wieder neu hergestellt werden, was permanente körperliche Mobilität und sprachliche Aushandlungen der Fachkräfte erfordert.

Ansage von Programmen und die Bedingtheit ihrer Durchführung

Vor dem Hintergrund der bislang skizzierten Bedingungen des Handelns im organisationalen Kontext des offenen Konzepts ergibt sich für die pädagogischen Fachkräfte die ständige Aufgabe, situativ in einen vergleichsweise wenig gerahmten Ablauf pädagogische Programme zu integrieren und diese auch praktisch durchzu-

führen. Soll dies gelingen, müssen die Fachkräfte zunächst einen Rahmen als Bedingung für die Durchführung des situativ angesagten Programms schaffen sowie dieses Programm dann auch praktisch durchführen. Dies ist angesichts der offenen und diskursiv angelegten Zuständigkeitsstrukturen keineswegs banal, sondern ein professionell auszubalancierender Akt. Einerseits sind die Erwartungen der Kinder zu berücksichtigen und andererseits bestehen organisationale Funktionsnotwendigkeiten. Der folgende Auszug aus einem Protokoll illustriert diese Anforderung anhand einer Situation vor dem Mittagessen: Die Fachkraft Frau Cortüm muss eine Änderung ihres gerade gegenüber einer Kindergruppe spontan angesagten Programms („Kasperl“) aufgrund einer unmittelbaren Veränderung in der Zuständigkeitskonstellation einleiten, die sich zwischen anderen Fachkräften ergeben hat.

In etwas gedämpfterem Tonfall erklärt sie der ihr zugewandten Runde: „Wir sind heute früher fertig als sonst, ich hab noch fast 'ne halbe Stunde, um mit euch was zu spielen. Ihr habt euch den Kasperl nochmal gewünscht.“ Mehrere Kinder rufen daraufhin freudig „Jaa!“. Inzwischen kommt eine weitere Fachkraft (Frau Brade), einen tiefen Teller vor sich her tragend, von rechts in den Raum und bleibt mit etwas Abstand zum Rücken von Frau Cortüm stehen. Frau Cortüm: „Ich hab jetzt aber kein neues Theaterstück da ...“. Frau Brade von hinten: „Äähm“. Frau Cortüm: „... aber ich könnt euch nochmal das mit dem Krokodil und der Brezn vorführen.“ Frau Brade währenddessen: „Regina.“ Frau Cortüm dreht sich nun zu Frau Brade um. Frau Brade: „Darf er hier kurz essen? Ich muss drüben noch sauber machen.“ Frau Cortüm dreht sich weiter von den Kindern weg: „Ja ... aber, ich bin jetzt.“ Frau Brade: „Du bist auch alleine ...“ Frau Cortüm: „Ich bin jetzt grad alleine ...“ Frau Brade, den Teller mit dem linken Arm vor sich mehrmals hoch und runter fahrend: „Aber ich lass es hier jetzt erstmal stehen, bevor ich drüben nämlich ... ich muss noch sauber machen, sonst hol ich ihn nachher rüber.“ Frau Brade platziert den Teller deutlich hörbar auf dem Tisch neben sich. Frau Cortüm: „Du kannst den Besen mitnehmen.“ Frau Brade verlässt mit Besen den Raum. Frau Cortüm wendet sich sodann wieder der Kindergruppe zu: „Ok gut, also wir machen das jetzt doch anders, ihr dürft euch jetzt alle was zum Malen in einem Buch suchen, bis die Frau Turan kommt und den Antony füttert, ok? Machen wir das so?“

Fazit

Die Beobachtungen in der Kindertageseinrichtung Kinderland verdeutlichen, wie der Betreuungsalltag in einem offenen Konzept als gemeinsame Leistung von mehreren Fachkräften angesichts relativ loser Zuständigkeitsregelungen realisiert werden kann. Was, wann, wo und von wem zu erbringen ist, ist im Prinzip durch verschiedene Festschreibungen geregelt (Raumverteilungsplan, Prozessbeschreibungen). Deren Wirksamkeit bewegt sich de facto jedoch wegen des offenen

Konzepts in einem permanenten Spannungsfeld zwischen geregelter Zuständigkeit einerseits und Handlungsautonomie der pädagogischen Fachkräfte andererseits. Der hier eingenommene Fokus thematisiert dabei in besonderer Weise professionelle Anforderungen an die interpersonale Organisation des Alltags, die sich durch die altersmäßig nach unten erweiterte Öffnung der Einrichtung, das heißt die gemeinsame Betreuung von Kindern in den ersten sechs Lebensjahren, ergeben.

Deutlich wird dabei zum einen, dass die Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren in diesem konzeptionellen Kontext die Bedingungen der Betreuung von allen in der Einrichtung betreuten Kindern nicht unwesentlich mit beeinflusst. Zum anderen führt das Sich-Frei-Bewegen von Kindern zu einer kaum planbaren Dynamik hinsichtlich der Verteilung der Kinder auf die verschiedenen Räume. Für die jeweils einzelne pädagogische Fachkraft bedeutet dies, dass sie sich darauf einstellen muss, potenziell für alle Kinder, alle Räume und auch gegenüber allen Kolleginnen Verantwortung zu übernehmen. Die beobachteten Formen der Bewältigung dieser Anforderungen sind Ad-hoc-Absprachen und gegenseitige Rückversicherungen über den kindbezogenen, kollegialen und räumlichen Status Quo. Die Herstellung eines interpersonal geteilten Verständnisses darüber, was als Alltag herzustellen ist, sowie das Schaffen von Binnenräumen, in denen bestimmte („pädagogische“) Programme durchzuführen sind, lassen sich als zentrale professionelle Leistung beschreiben. Die im Kinderland beobachteten Praktiken machen auf die Herausforderung aufmerksam, ein solches Selbstverständnis situativ auch umzusetzen. Teamarbeit kann als „entlastend“ und „perspektivenerweiternd“ erlebt werden. Allerdings kann die Notwendigkeit permanenter Aushandlungsprozesse auch zur Belastung werden, wenn dadurch die Aufmerksamkeit gegenüber einzelnen Kindern und der Kindergruppe zwangsläufig in den Hintergrund rückt. Insofern können die beschriebenen Bewältigungspraktiken weniger als spezifisch für ein offenes Konzept gelten, sondern vielmehr als spontane Strategien beschrieben werden, um situativ Zuständigkeiten zu regeln.

Der programmatisch beanspruchte Mehrwert von „offenen Häusern“ als „bunter“ und „erfolgreicher in Bezug auf die Stärke und Selbstständigkeit eines Kindes“ stellt sich mit Blick auf die praktische Organisation des Alltags im Kinderland als herausfordernde professionelle Aufgabe dar, die sowohl die permanente Klärung von Zuständigkeiten umfasst sowie als kontinuierliche Übernahme von Verantwortung zwischen den Teammitgliedern zu erbringen ist.

Vergleichende Zusammenfassung: Phänomene professionellen Handelns in der Kindertagesbetreuung

Entlang der in den Fallporträts dargestellten Praxisphänomene soll verdeutlicht werden, wie sich die jeweiligen Betreuungssettings zueinander verhalten und als spezifisch, different oder ähnlich beschreiben lassen. Dazu werden in einer vergleichenden Perspektive sowohl innerhalb einer Betreuungsform als auch über die Betreuungsformen hinweg unterschiedliche, aber auch den verschiedenen Settings gemeinsame Phänomene aufgezeigt.

7.1 Generelle und situative Zuständigkeitsstrukturen

Ein zentrales Phänomen, das über alle Betreuungsformen hinweg beobachtet wurde, stellt die generelle und situative Verantwortungs- und Zuständigkeitsübernahme im Betreuungsalltag dar. Es hat sich gezeigt, dass strukturelle Voraussetzungen wie z.B. die alleinige Zuständigkeit in der Kindertagespflege oder die Organisation von Zuständigkeit und Verantwortung innerhalb eines Teams, aber auch die Gestaltung der Interaktion mit den Kindern ein hohes Maß an Verantwortungsübernahme und Absprachen erfordern. Diese Absprachen im Team oder auch die eigene Handlungsplanung in der Kindertagespflege müssen immer wieder neu verhandelt bzw. austariert werden, um im Alltag handlungsfähig zu bleiben. Dazu konnten sowohl in den Kindertageseinrichtungen als auch in der Kindertagespflege bzw. Großtagespflege unterschiedliche Bewältigungsstrategien herausgearbeitet werden. Diese beziehen sich entweder auf die Arbeit innerhalb eines Teamgefüges oder auf die alleinige Zuständigkeit als Einzelperson.

Verantwortungs- und Zuständigkeitsstrukturen im Team

Die Zusammenarbeit im Team ist – sowohl im Fachdiskurs als auch den Aussagen der Fachkräfte folgend – für das organisationale ebenso wie das erzieherische Funktionieren einer Kindertageseinrichtung wesentlich. Die Vorteile eines Teams bestehen demnach darin, sich gegenseitig im Blick zu haben, gegebenenfalls auszuhelfen und Verantwortung zu teilen. Mithilfe dieser kooperativen Form der Zuständigkeit soll die institutionelle Verantwortung auf individueller Ebene realisiert werden. Insbesondere im Kontext von geöffneten Gruppenstrukturen steht das Ideal der „geteilten Verantwortung“ paradigmatisch für eine gelingende und qualitätsvolle Betreuung. Wie die ethnografischen Analysen der unterschiedlichen Settings verdeutlichen, wird die Verantwortung des Teams für die Betreuungsaufgabe und die organisationalen Abläufe unter den Bedingungen der lokalen Praxislogiken bearbeitet. Im Regelfall gehören hierzu die Routine eines festgelegten Tagesprogramms sowie bestimmte organisationale Praktiken, wenn es zum Beispiel darum geht, wer die Morgenkreisleitung übernimmt, wer Entscheidungen über die inhaltliche Ausgestaltung des pädagogischen Angebots trifft oder wer eine Wegsicherung herstellt. Um dabei als Team auch spontan mit krisenhaften Situationen umgehen zu können und entscheidungsfähig zu werden, sind ferner individuelle Übereinkünfte darüber zu treffen, wie im Einzelfall weiterverfahren soll und wer für die Auflösung eines Problems zuständig ist.

Die in den Fallporträts aufgegriffenen Phänomene zeigen umfassende Ansprüche an gute Teamarbeit auf, die unterschiedlich bearbeitet werden. Dabei verweist der Vergleich auf zwei Pole, zwischen denen sich die Aushandlung von Zuständigkeiten im Team tendenziell bewegt: Auf der einen Seite konnten Verfahren beobachtet werden, bei denen sich gleichberechtigte Fachkräfte eigeninitiativ in die Aushandlungsprozesse einbringen und Ad-hoc-Praktiken einsetzen. Auf der anderen Seite wurde die Verantwortungsübernahme durch die Orientierung an vorher festgelegten Regelabläufen eher hierarchisch geregelt.

Das hierarchische Regelungsprinzip konnte beispielsweise in der Zusammenarbeit der Fachkräfte in der Kinderkrippe Blumenwiese beobachtet werden. Die routinierten Alltagsabläufe der Einrichtung sind hier nach klar geregelten Zuständigkeitsverhältnissen organisiert, wonach jede Fachkraft für ein bestimmtes Verantwortungsspektrum im Rahmen der Berufshierarchie befugt bzw. für je definierte Arbeitsstränge zuständig ist. In außergewöhnlichen Situationen, für die es noch keine Regelungen gibt, wie beim Umgang mit einem unvorhergesehenen Besuch oder spontanen Ablaufänderungen durch eine Fachkraft, führt dies zunächst zu Unsicherheiten auf Seiten der Fachkräfte. Dann wird der eigene Handlungsimpuls situativ eingeschränkt (z.B. mit Entscheidungen gewartet) und das hierarchische Handlungsgerüst zur Orientierung aufgerufen, indem auf die berufsbezogene Rangfolge (z.B. Erzieherin, Leitung) verwiesen wird. Die festgelegten Verfahrensweisen sind in der Einrichtung sichtbar über Abbildungen verankert, die an die

Regel-Abläufe und auszuführenden Einzelschritte erinnern. Die hierarchische Koordination des Teams reicht damit ausführungslogisch bis in die Mikroebene des Handelns wie z.B. die exakte Portionierung der Butter oder die Gestaltung der Morgenkreisleitung. Mit dieser Form der Zuständigkeitspraxis können viele Vorgänge kontrolliert und Aushandlungsprozesse vermieden werden. Damit wird von den professionell Tätigen ein eigener Raumwechsel, aber auch ein Wechsel von Kindern zwischen den Gruppen über einen relativ vorhersehbaren Handlungsrahmen bewältigt.

Die in diesem Fall hergestellte Praxislogik priorisiert die kollektive bzw. institutionelle Handlungssicherheit in der Alltagsroutine gegenüber den individuellen Handlungsspielräumen der einzelnen Teammitglieder. Anders sind die Praxisbedingungen in den drei Einrichtungen mit einem offenen Konzept gelagert. In diesen Fällen ließen sich flexible Zuständigkeitsstrukturen beobachten, die situativ ausgehandelt werden. Als gemeinsamer Nenner der geteilten Verantwortung für den Betreuungsalltag wird in diesen Fällen die relative Aushandlungsoffenheit sichtbar. In den Einrichtungen Sonnenschein und Purzelbaum wird dies praktisch mit der dialogischen Kommunikationskultur und dem Mitspracherecht der einzelnen Fachkräfte in Entscheidungssituationen angezeigt. Deutlich wird es zudem an je unterschiedlichen Verfahrensweisen, mit denen das Team alltägliche Prozesse gemeinsam bewältigt. So werden die Tagesstruktur und die von den individuellen Fachkräften angebotenen Vorhaben in der Einrichtung Purzelbaum z.B. im Morgenkreis gemeinsam verhandelt und koordiniert. Dabei ließen sich Hilfsmittel identifizieren, mit denen das Teamgefüge im offenen Betreuungsalltag Handlungsfähigkeit herstellt. Insbesondere die Bezugserzieherinnen und Bezugserzieher sind als Verantwortliche gesetzt; ihnen kommt über den Rahmen der geteilten Zuständigkeit hinaus die Funktion einer raum-zeitlich unabhängigen Entscheidungsinstanz für ihre Bezugskinder zu. Zudem unterstützen Zuteilungslisten und der Einsatz einer Handpuppe die Aushandlungsprozesse des Teams. In der Einrichtung Sonnenschein konnte außerdem beobachtet werden, dass Verfahren der gegenseitigen spontanen Verantwortungsübernahme konstitutiv für die Alltagspraxis sind. Diese Strategie lässt sich als Teamleistung beschreiben, die unterschiedliche Bewältigungstechniken der Teammitglieder (z.B. spielerisches, fragendes oder erläuterndes Verfahren) zur Anwendung bringt. Insbesondere bei der Auflösung von Konfliktsituationen zwischen Fachkraft und Kind erwies sich dieses *Trial-and-Error-Vorgehen* der Verantwortungsvariation als produktiv.

Die Einrichtung Kinderland praktiziert dagegen eine andere Form der geteilten Teamverantwortung für alle Kinder. Sie erstreckt sich auch auf die gegenseitige Aushilfe der Fachkräfte im Fall der Zuständigkeit für bestimmte Räume. Der gemeinsame Bewältigungsmodus zeigt sich in diesem Fall über Praktiken der proaktiven Rückvergewisserung, d.h. gegenseitige Anfragen der Fachkräfte zu relevanten Aufgaben. Dabei wird die Verantwortlichkeit angesichts diffuser Zuständigkeitsregelungen der Einrichtung über spontane Kommunikation und

Ad-hoc-Aushandlungen bewältigt. Dieses Zuständigkeitsprinzip erfordert von den Fachkräften, permanent an mehreren Orten unterwegs zu sein, um organisationale und kindbezogene Eventualitäten registrieren zu können. Die Praxisweise zeigt sich vor allem dann mit Herausforderungen konfrontiert, wenn in programmativen Situationen (wie z.B. einem pädagogischen Angebot) die Zuständigkeit der Fachkräfte für die inhaltliche Ausgestaltung situativ zu koordinieren ist. Das relativ ungeplante Aufeinandertreffen von Fachkräften bedingt in diesem Fall die Entscheidungsfindung durch Strategien der Eigeninitiative und kurzweilige Verantwortungsübernahme für einzelne Einheiten.

Teamkooperation und gegenseitiges Aushelfen werden fachpolitisch nicht nur für Kindertageseinrichtungen als entscheidende Qualitätsmarker diskutiert, sondern ebenso dem Profil von Großtagespflegestellen zugeschrieben. Die Zusammenarbeit von mehreren Kindertagespflegepersonen in angemieteten Räumen bietet demnach gegenüber der Arbeit als einzelne Kindertagespflegeperson den Vorteil, sich gegenseitig zu entlasten, wenn es zum Beispiel um das Beaufsichtigen von Kindern in mehreren Räumen gleichzeitig geht. Trotz der formal geregelten Zuständigkeit einer Kindertagespflegeperson für je vier Kinder teilen sich die beiden Täglichen in der Großtagespflegestelle Zwergenbande im Betreuungsaltag die Verantwortung für die gesamte Kindergruppe. In der Beobachtung der kooperativen Praxis der Kindertagespflegepersonen zeigte sich, dass vor allem die organisationalen Abläufe gut eingespielt gemeinsam bearbeitet werden. Beide Kindertagespflegepersonen arbeiten in diesem Sinne effizient an der Abwicklung der eigens gesetzten Tagesordnung. Im Einzelfall kann diese Form der Teamstrategie jedoch dazu führen, dass die betreuten Kinder mitunter in abwartende Positionen geraten.

Multiörtliche Präsenz

Mit Blick auf die Verantwortungsübernahme muss eine einzelne Kindertagespflegeperson – im Gegensatz zu den in einem Teamgefüge auftretenden Herausforderungen – keine (interpersonellen) Verantwortlichkeiten klären, weil ihr in ihrer Kindertagespflegestelle die alleinige Verantwortung obliegt. Eine besondere Herausforderung in allen Kindertagespflegestellen ist jedoch die *multiörtliche Präsenz*. Vor dem Hintergrund der paradoxen Herausforderung, dass die Kindertagespflegeperson nicht in mehreren Räumen gleichzeitig anwesend sein kann, kamen drei unterschiedliche Bewältigungsstrategien zur Darstellung.

In Frau Mayers Kindertagespflegestelle konnte als zentrale Praxislogik die Herstellung eines *personalen Mittelpunkts* herausgearbeitet werden. Sie selbst ist Zentrum und Bezugspunkt der Kindergruppe. Wesentliche Bedingung dafür ist der präsente Einsatz ihres Körpers an den Orten, an welchen sich die betreuten Kinder aufhalten. Um die Herausforderung der multiörtlichen Präsenz zu bearbeiten, positioniert sie sich als zentralen Bezugspunkt der Kindergruppe, die sie so ordnet und Regelvollzüge

dadurch aufrechterhält. Dies äußert sich zum Beispiel durch sprachliche Anweisungen und Fragen ins Nebenzimmer bei körperlicher Abwesenheit.

Im Kontrast zu Frau Mayers Vorgehen zeigt sich die Bearbeitung der multiörtlichen Präsenz bei der Kindertagespflegeperson Frau Kurz als konzentrierter Vollzug einer Handlung in der Situation, in der sie sich aktuell befindet. Damit lässt sich ein Handlungsmodus des situativen Vollzugs als Auflösung der Paradoxie der *Multiörtlichkeit* herausfiltern, die ihren eigenen Aktionsplatz im Blick hat und währenddessen diverse weitere Schauplätze ausblendet (z.B. den Wickelvorgang konzentriert durchführt). Ganz ähnlich verfährt die Kindertagespflegeperson Frau Euringer, die situativ der eigenen Aktivität nachgeht und entstehende Nebenschauplätze nur marginal berücksichtigt (z.B. in der Küche Essen vorbereitet, während die Kinder im Wohnzimmer spielen). Im Gegensatz zu Frau Kurz bewältigt Frau Euringer die alleinige Zuständigkeit strukturell durch die Sicherung ihrer privaten Räumlichkeiten: Zum einen entstehen durch das Ausweisen öffentlicher Territorien nur begrenzt Nebenschauplätze (z.B. Abgrenzung des hinteren Wohnzimmerbereichs), zum anderen kann sie die Kindergruppe durch das separate Spielzimmer als primärem Betreuungsort einer Räumlichkeit zuordnen. Die paradoxe Herausforderung der gleichzeitigen Anwesenheit in zwei oder mehreren Räumen wird von den Kindertagespflegepersonen einerseits dadurch bewältigt, dass bei körperlicher Abwesenheit Sprache genutzt wird, um gegenüber den Kindern Anwesenheit zu suggerieren.

Eine andere Strategie ist es, sich vollständig der aktuell zu bewältigenden Situation zuzuwenden und andere Schauplätze auszublenden. Als dritte Variante konnte die situative Umgehung der *multiörtlichen Präsenz* durch die Konzentration auf einen Betreuungsraum identifiziert werden. Die professionelle Bearbeitung dieser paradoxen Bedingungen gilt als eines der Kernelemente einer allein arbeitenden Kindertagespflegeperson.

Das Phänomen der *multiörtlichen Präsenz* betrifft nicht nur allein arbeitende Kindertagespflegepersonen, sondern auch den Alltag in Kindertageseinrichtungen wie beispielsweise der Kita Kinderland. In dieser Einrichtung werden die Fachkräfte im Zuge der offenen Einrichtungskonzeption unterschiedlichen Räumen zugewiesen, für die sie zuständig sind. Der Flur, der für die Kinder zum Spielen offensteht, bleibt jedoch ohne konkrete Zuständigkeitszuweisung, sodass dieser von einer einem Raum zugeordneten Fachkraft zusätzlich beaufsichtigt werden muss. Das mehrmalige Pendeln zwischen den beiden Bereichen, das die Fachkraft angesichts dieser paradoxen Anforderung an *Multiörtlichkeit* einsetzt, kann als Strategie zur Wahrung von Aufsicht gelten. Durch das notwendigerweise nur sehr kurze Verweilen der Fachkraft an den jeweiligen Orten erfolgt die hier vollzogene Aufsicht in einem zwangsläufig nur registrierenden Handlungsmodus, der längere Phasen der Zuwendung zu einem Kind oder einer Kindergruppe unmöglich macht. In der Konsequenz sind intensive Fachkraft-Kind-Interaktionen, so zeigte das Beispiel eines Tischspiels mit einem Kind im Gruppenraum, nur schwer möglich.

7.2 Abgrenzung und Integration von Öffentlichem und Privatem

Bearbeitungsmodi des öffentlichen Betreuungsangebots im Kontext privater Räume

Kindertagespflegepersonen, die in ihrem privaten Haushalt Kinder betreuen, sind mit der Aufgabe konfrontiert, das von ihnen angebotene Betreuungssetting nach rechtlich vorgegebenen Maßgaben und in Abstimmung mit elterlichen Erwartungen zu gestalten. Sie müssen einerseits ihre Räumlichkeiten so herrichten, dass sie für die Betreuung einer Kindergruppe geeignet sind, d.h. diesen einen gesicherten Rahmen innerhalb des oft auch privat genutzten Umfeldes schaffen. Der private Kontext wird folglich für die Dauer der Betreuungszeit und oft darüber hinaus (z.B. bei der abendlichen Essensvorbereitung) durch öffentliche Erwartungen mitbestimmt. Dabei spielen rechtliche Vorgaben zum Kindeswohl als auch kindbezogene Erwartungen von Eltern und weiteren Akteuren wie dem Jugendamt in die Ausgestaltung alltäglicher Praktiken hinein, z.B. müssen kind-kindgerechte Sitzplätze und Geschirr sowie Raum zum Wickeln zur Verfügung stehen. Auf der anderen Seite wird die Betreuungsform Kindertagespflege fachpolitisch regelmäßig mit den Merkmalen der *Familienähnlichkeit und -nähe* belegt, was nicht zuletzt die Nutzung der familiären Räume der Kindertagespflegepersonen impliziert. Damit ist die Arbeit der Kindertagespflegepersonen in den eigenen Räumen ambivalent positioniert. Welche Elemente und Ressourcen des privaten Alltags (z.B. genutzte Räume und Gegenstände oder die Berücksichtigung von Terminen eigener Kinder) die Öffnung hin zur *Familienähnlichkeit* genau ausmachen oder gerade vor dem öffentlichen Zugriff geschützt werden, ist Gegenstand individueller Auslegung der Täglichen. Folglich ist eine Integration des Betreuungsangebots in den privaten/familiären Kontext nicht voraussetzungslos gegeben, sondern muss von den Kindertagespflegepersonen ausgehandelt werden.

Die Fallporträts zeigen unterschiedliche Bewältigungsformen der Kindertagespflegepersonen auf, wie mit diesem Spannungsfeld zwischen öffentlichem Zugriff und der Definition des Privatkontextes umgegangen wird. Mal wird die Kindertagespflege in Teile des Haushalts integriert, wenn z.B. Räume und Spielwaren der eigenen Kinder verwendet werden, mal sind separate Räume als Betreuungsräume ausgewiesen oder das Tagespflegeangebot vollständig in eine Einliegerwohnung ausgelagert.

Kindertagespflegeperson Frau Euringer bewältigt die Betreuungsarbeit in den auch privat genutzten Räumen, indem sie diese in private und öffentliche Bereiche unterteilt und als solche markiert. Diese räumliche Trennung von Privatraum und

Arbeitssphäre erfolgt zum einen durch Gegenstände wie z.B. einen Paravent oder eine Bank, welche die Zugänglichkeit von Teilen der Wohnung während der Betreuungszeit begrenzen. Innerhalb der für die Kindertagespflege ausgewiesenen Gebiete kommen sowohl privat genutzte Gegenstände (z.B. der Esstisch) als auch vornehmlich für die Kindertagespflege verwendete Arbeitsmittel (z.B. Plastiktischdecke oder Hochstühle) zum Einsatz. Zum anderen nutzt Frau Euringer ein separates, extra für die öffentliche Betreuung vorgesehenes Spielzimmer, das eine partielle Auslagerung von Tagespflegeaktivitäten wie z.B. dem Mittagsschlaf der Kinder ermöglicht. Diese Abtrennung bzw. Ausweisung öffentlicher Räume gewährleistet einen vorab klar definierten Handlungsspielraum, innerhalb dessen die Sicherung von privaten oder für die Kinder ungeeigneten Gegenständen nicht mehr situativ erfolgen muss. Der Bearbeitungsmodus der räumlichen Trennung von Privatraum und Tagespflegebereich bietet insofern eine relative Handlungssicherheit. Die Gegenstände und Räume des öffentlichen Angebots sind in diesem Fall klar erkennbar und Elemente des Privaten/Familiären lassen sich nach eigener Schwerpunktsetzung so in den Betreuungsalltag einbringen, dass die *Familienähnlichkeit* angezeigt wird. Gleichzeitig bleiben Rückzugsräume für die Familienmitglieder während der Betreuungszeit bestehen.

Demgegenüber bewältigt die Kindertagespflegeperson Frau Kurz die Arbeit in den eigenen Räumlichkeiten ohne die explizite Absperrung von Teilbereichen durch Zugangsbarrieren. Ihre Bewältigungsstrategie bezieht sich auf die Verhaltensebene der Kindergruppe. In diesem Fall zielen situativ eingebrachte Ermahnungen auf die Grenzziehung zwischen erlaubten Tätigkeiten und für die Kinder verfügbaren Gegenständen einerseits sowie verbotenen Gegenständen bzw. Verhaltensweisen andererseits. Der Schutz des privaten Mobiliars wird auf diese Weise über den Nachvollzug von Regeln durch die Kinder geleistet. Da Frau Kurz kein separates Spielzimmer hat, sondern die Kindertagespflege vornehmlich im auch familiär genutzten Wohnzimmer stattfindet, liegt die von ihr gewählte Strategie darin, die Kinder immer wieder situativ an das gewünschte Verhalten zu erinnern und sie so mit dem zugestandenen Verhaltensrahmen vertraut zu machen. Mit diesem Modus der verhaltensbezogenen Begrenzung fallen Umräumarbeiten in den privaten Räumlichkeiten weg, jedoch erweist sich die Definition der Grenze zwischen privat und öffentlich als immer wieder neu zu klärende (pädagogische) Aufgabe im Betreuungsalltag.

An Frau Mayers Praxis wird die stärkste Form der Abgrenzung von Kindertagespflege gegenüber der eigenen Familie im privaten Rahmen sichtbar. Sie bewältigt die Herausforderung, das öffentliche Angebot und den privaten Kontext auszubalancieren, über die Auslagerung der Kindertagespflege aus dem Privathaushalt. Mit der Nutzung einer separaten Einliegerwohnung als Kindertagespflegestelle fallen in diesem Fall die Grenzziehungspraktiken innerhalb der privaten Räumlichkeiten weg. Die öffentliche Betreuung findet ausschließlich innerhalb der dafür eingerichteten Räume statt, lediglich Teile des ansonsten frei zugänglichen

Außenbereichs mit Garten (Holzterrasse mit Trittstufen) werden von ihr gegen Unfälle mit einem absperrenden Zaun gesichert. Eine Leistung liegt in der Herstellung von *Familienähnlichkeit* trotz dieser räumlichen Auslagerung über die beobachtete starke personenbezogene Steuerung: Der Bezug zur eigenen Familie wird von Frau Mayer als Idealform von Alltagsgestaltung aufgerufen, wenn sie z.B. trotz Mehraufwand Pfannkuchen backt.

Die Grenzziehungspraktiken der Kindertagespflegepersonen zeigen vor dem Hintergrund der an sie gerichteten gesellschaftlichen Erwartungen unterschiedliche Bewältigungspraktiken und Strategien auf, um öffentliche Kindertagesbetreuung im privaten Rahmen durchzuführen. Während die Trennung von Privatheit und Öffentlichkeit bei Frau Euringer über den Schutz der vorhandenen, privaten Möbel bzw. durch die Abtrennung von privaten Bereichen und Räumen und Gegenständen erfolgt, bearbeitet Frau Kurz diese Herausforderung durch die Steuerung der kindlichen Verhaltensweisen. Diese unterschiedlichen Bedingungen strukturieren wesentlich das Interaktionsgeschehen der jeweiligen Angebote. So muss Frau Kurz die Kinder situativ an die Verbote erinnern, um den Schutz ihres Privatums sicherzustellen, während für Frau Euringer durch die mit Möbeln gesicherte Abtrennung in den Interaktionen mit den Kindern mehr Spielräume entstehen: Sie muss die Konstitutionsbedingungen des interaktiven Geschehens nicht mehr *in situ* herstellen, da diese bereits über die objektbezogenen Strukturen (die Möbel, die Räume etc.) gesichert und als unterschiedliche Territorien ausgewiesen werden. Im Effekt ist bei Frau Kurz eine Verknappung von Handlungsspielräumen in den Interaktionen zu beobachten, da die Grenzziehung ständig aktualisiert werden muss und zwangsläufig zeitliche Potenziale jenseits dieser Bearbeitung begrenzt werden. Die situative Sicherung des Mobiliars oder auch die Abgrenzung unterschiedlicher Räumlichkeiten sind als professioneller Bearbeitungsmodus zu betrachten, wie Kindertagespflege mit dem Anspruch des „familiennahen Settings“ unter den jeweiligen Bedingungen ausgestaltet werden kann.

Eine interessante Vergleichsperspektive zu den in der Kindertagespflege beobachteten Grenzziehungspraktiken bietet die Eingewöhnungsphase von Kindern in einer institutionellen Betreuungseinrichtung. Das Ziel der Eingewöhnung besteht letztlich darin, das Kind an die Logiken und Regeln der Einrichtung heranzuführen und mittels verschiedener Praktiken zu einem Gruppenkind in der Kindertageseinrichtung zu machen. Vor dieser Zielperspektive konnte eine sequenzielle Integration von Personen und Gegenständen der privaten Lebenswelt des Kindes (Mutter, Stofftiere usw.) beobachtet werden, die dann wiederum schrittweise ausgelagert wurde. Hier erbrachten die Fachkräfte eine doppelte professionelle Leistung. Zum einen müssen Teile der familialen Lebenswelt integriert und diese zum anderen durch einrichtungseigene Strukturen und Praxislogiken substituiert werden. An einem Beispiel aus der Kinderkrippe Purzelbaum konnte nachgezeichnet werden, wie während der Eingewöhnungsphase zeitweilige Zugeständnisse wegen familiärer Anliegen (z.B. besondere Sorgen der Mutter) gegenüber den allgemeingültigen

Regeln der Einrichtung (z.B. keine Trinkflaschen während der Freispielzeit) gemacht wurden. Unterschiedliche Stadien der Einführung des Kindes in den öffentlichen Raum der Kinderkrippe konnten beobachtet werden. Während die Mutter anfangs noch als Verantwortliche für das Kind und als dessen Spielpartnerin in dem Betreuungskontext agierte, wurde das Kind graduell in unterschiedlich langen Trennungsphasen durch die Fachkraft in die Organisation Kita begleitet. Die innerhalb der Kita stattfindende, *noch* familiäre Zeit wurde durch die verantwortliche Bezugserzieherin zeitlich begrenzt und die daran anschließende *nicht mehr* familiäre Zeit von ihr nach und nach entlang der für alle geltenden Einrichtungsregeln gestaltet. Die Integration des Kindes in den Kita-Kontext erfolgte auch unter Zuhilfenahme privater Gegenstände. So durfte das Kind eigene Dinge in die Kindertageseinrichtung mitbringen, sofern diese der Eingewöhnung in die Strukturen der Kita dienten. Die eigene Brotzeit oder das Stofftier wurden hier als Brücke zwischen dem privaten und dem öffentlichen Rahmen genutzt. Mit diesen Bearbeitungsmodi wird in der Einrichtung einerseits die Integration des neuen Kindes in die Organisationsstrukturen bewältigt, zum anderen die Abgrenzung des institutionellen Rahmens zum familiären Alltag deutlich gemacht.

Öffnung organisationaler Strukturen für familiäre Bedürfnisse

Neben unterschiedlichen Strategien der Abgrenzung privater Bereiche wurden auch Praktiken der Integration familiärer Bedürfnisse in die öffentliche Betreuung sichtbar. Insbesondere die Kindertagespflegestellen, die im privaten Rahmen bzw. Raum stattfinden, sind durch ein Wechselspiel von Abgrenzung und Integration des Privaten geprägt. Einerseits müssen Grenzziehungspraktiken zur Bewältigung der strukturellen Gegebenheiten vollzogen werden, andererseits werden familiäre Bedürfnisse und Erwartungen in die Kindertagespflege integriert. Diese Bedürfnisse können sowohl die eigene Familie der Kindertagespflegeperson als auch die Familien der betreuten Kinder betreffen. Sie beziehen sich auf die Ausgestaltung der alltäglichen Abläufe, die Betreuungszeiten oder die Freizeitgestaltung der Kindertagespflegeperson bzw. ihrer Familie. Dieses Wechselspiel macht den Dienstleistungscharakter von Kindertagespflege deutlich, weil Dienstleistung von „Diffusion“, von „Gefühlsarbeit und Erwerbsarbeit“ gleichermaßen geprägt ist (Rabe-Kleberg 1996, S. 293). Die professionelle Leistung besteht darin, die verschiedenen Bedarfe der Eltern, die Präsenz und die Prägung der eigenen Familie und die Strukturen von öffentlicher Betreuung miteinander zu verschränken, gegeneinander abzugrenzen und immer wieder neu auszurichten. Folgende Beispiele aus der Praxis zeigen, wie die Kindertagespflegepersonen diese Anforderung für sich auflösen.

Frau Kurz bewältigt diese Anforderung durch die flexible Anpassung ihrer Betreuungszeiten an die Bedarfe der Eltern. Sie leistet eine Integration der Kindertagespflege in ihren privaten Alltag, indem nach ihrer offiziellen Betreuungszeit das Betreuungsangebot individuell ausgedehnt und zusammen mit ihren familiären

Aufgaben erbracht wird. Beispielsweise nimmt Frau Kurz einmal in der Woche ein Tagespflegekind mit zum Sporttraining ihres Sohnes, um dessen Betreuung über den Nachmittag hinweg sicherzustellen. Frau Euringer integriert elterliche Bedarfe und Wünsche sowohl in ihren öffentlichen Tagespflegealltag als auch *außerhalb* ihrer offiziellen Betreuungszeiten. Sie betreut beispielsweise ein Kind vor der offiziellen Öffnung ihrer Kindertagespflegestelle und nimmt dieses mit zur morgendlichen Radtour mit ihrem Hund. Auch können Eltern bei Bedarf nach der Betreuung am Abend telefonisch Informationen zum Tagesverlauf abfragen. Eine längere Betreuung am Nachmittag ist allerdings aufgrund familiärer Verpflichtungen, wie beispielsweise des Reitunterrichts der Tochter, zum Zeitpunkt der Beobachtungen nicht angeboten worden. In den offiziellen Tagesablauf integriert werden jedoch elterliche Wünsche zu individuellen Bastelarbeiten. Diese Integration in den Tagespflegealltag erfolgt in unterschiedlichen Modi. In Form einer Kollektivierung werden beispielsweise Bastelarbeiten für eine bestimmte Familie in eine Aktivität mit der gesamten Kindergruppe umgewandelt.

In der Großtagespflege wird eine weitere Form der Integration des Privaten in einen öffentlichen Rahmen sichtbar. Sie bezieht sich auf den Zusammenschluss von Familienmitgliedern und Bekannten, die gemeinsam eine öffentliche Betreuung anbieten. Diese privaten Verbindungen prägen den Tagespflegealltag wesentlich mit. Sowohl organisationale Strukturen wie Öffnungszeiten oder die Aufnahme von verwandten Kindern als auch pädagogische Inhalte wie die primäre Sprache der Einrichtung oder die Einrichtungskonzeption werden an die familiären Bedingungen der Kindertagespflegepersonen angepasst. Das Phänomen der Öffnung organisationaler Strukturen für familiäre Bedürfnisse betrifft den Bereich der Kindertagespflege insofern in doppelter Hinsicht: zum einen in punkto Vereinbarkeit von Kindertagespflege-Beruf und Kindertagespflegeperson-Familie sowie zum anderen mit Blick auf die Gestaltung des Tagespflegealltags und die Bedarfe von den Familien der zu betreuenden Kinder.

7.3 Kindliche Gestaltungsanteile und Wissensvermittlung

Praktiken kindlicher Gestaltungsanteile und Selbstständigkeit

Im Vergleich der beobachteten Handlungsphänomene zeigen sich die Themen *kindliche Gestaltungsanteile und Selbstständigkeit* durchgängig als Motivation und Herausforderung für die professionellen Praktiken und lokalen Verfahrensweisen in den verschiedenen Settings der Kinderbetreuung. Auffällig ist zum einen, dass in

den untersuchten Kindertageseinrichtungen vor allem das bis auf eine Ausnahme durchgängig gewählte „offene Konzept“ als programmatische Rahmung für die Selbstständigkeit der Kinder herausgestellt wird. Über die freie Zugänglichkeit von Räumen und die möglichst selbstbestimmte Wahl von Tätigkeiten soll das Ideal der individuellen Lern- und Entwicklungsförderung realisiert werden. Insofern ist es ein zentrales Ziel der professionellen Arbeit in den Einrichtungen, den Kindern eine selbstständige Alltagsgestaltung zu ermöglichen und sie dabei zu unterstützen. Aber auch in der Praxis der Kindertagespflege wird dies über unterschiedliche Bearbeitungsmodi angestrebt.

Drei der besuchten Kindertageseinrichtungen weisen in ihrer konzeptionellen Ausrichtung und Organisationsform der offenen Arbeit *kindliche Selbstständigkeit* als zentrales Förderideal und Entwicklungspotenzial aus. Auf der praktischen Ebene des Alltags lassen sich unterschiedliche Bearbeitungsprinzipien unter der Bedingung dieser Ansprüche nachzeichnen. In der Einrichtung Kinderland können die Kinder verschiedener Altersgruppen (0–6 Jahre) dem Prinzip der freien Bewegung folgend alle geöffneten Räume nach Belieben aufsuchen. Eine professionelle Leistung bestand in diesem Fall darin, dass sich die Fachkräfte im Rahmen der eigenen räumlichen Zuständigkeit für alle kindlichen Anfragen verfügbar zeigen und flexibel reagieren. *Kindliche Gestaltungsanteile* werden entsprechend auf der Ebene der eigendynamischen Verteilung von Kindern auf unterschiedliche Räume z.B. durch Ad-hoc-Absprachen der Fachkräfte getroffen sowie durch deren Rückversicherungs-Praktiken über den situativen Status Quo. Die Arbeit in kleineren Fachkraft-Kind-Konstellationen und die Rahmung von altersspezifischen Angeboten stellen unter diesen Handlungsbedingungen eine besondere Herausforderung dar, weil sich in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern zwangsläufig Unterbrechungen und Bezugnahmen auf Parallelgeschehen ergeben.

Die Bearbeitungsmodi in der Einrichtung Kinderland zeigen, dass die professionelle Handlungsperspektive auf kindliche Gestaltungsanteile über die reaktive Begleitung der Bewegungsfreiraume in der Organisationsstruktur verankert wird. Innerhalb dieser Praxislogik ergibt sich der individuelle Bezug zu den Kindern im Alter unter drei Jahren als Arrangement des Gesamtgeschehens und dessen Unwagbarkeiten. Für diese Kinder mag der reaktive Modus der Fachkräfte eine aktive Begrenzung bedeuten, wenn sie z.B. darauf angewiesen sind, dass sich ihnen eine Fachkraft über längere Zeit hinweg widmet. In diesem Fall wird das Ideal kindlicher Beteiligung und Selbstständigkeit über das praktische Prinzip der freien Raumwahl und einen geringen Grad an Alltagsstrukturierung bearbeitet.

Die Einrichtung Purzelbaum verknüpft demgegenüber den individuellen Förderanspruch in der lokalen Alltagskultur mit Praktiken der kindlichen Entscheidungsbeteiligung am pädagogischen Alltag. Eine professionelle Leistung der Fachkräfte besteht in diesem Fall darin, das pädagogische Tagesangebot mit dem kindlichen

Lernstand und situativen Interessenslagen der einzelnen Kinder in Einklang zu bringen. Dies geschieht im Bearbeitungsmodus täglich neu zu vollziehender Aushandlungspraktiken sowie durch Arbeitshilfen wie etwa eine Zuteilungsliste, über die die Aufgaben der Fachkräfte gemanagt werden. Die erwünschte *kindliche Wahlfreiheit* geht damit zwar als organisationales Prinzip in die Alltagsstrukturierung ein, wird jedoch in der Praxis häufig begrenzt. Beispielsweise hängt die Teilnahme eines Kindes an einem bestimmten Angebot von der Einschätzung der Eignung durch die Fachkräfte ab, ebenso wie von institutionellen Faktoren wie der begrenzten Verfügbarkeit von Materialien (z.B. Malutensilien).

Auf eine anders gelagerte professionelle Bearbeitung des Ideals kindlicher Teilhabe und Selbstständigkeit in der Praxis verweist das Vorgehen der Fachkräfte in der Einrichtung Sonnenschein. Das Spannungsfeld zwischen den kindlichen Handlungsspielräumen und den Zwängen organisationaler Regeln wie z.B. der Einhaltung einer zeitlichen Tagesstruktur wird hier über die Aushandlungspraktiken im Team jeweils situativ gelöst. Die variable Teamstrategie ermöglicht es den pädagogischen Fachkräften, das Ideal der kindlichen Beteiligung an Alltagsprozessen auch gegen die zeitliche Vollzugslogik priorisieren zu können. Die Eigensinnigkeit kindlicher Praktiken kann auf diese Weise aus dem Rahmen des organisationalen Kontextes selbst hervorgehen.

Die praxeologische Orientierung an dem ausgewiesenen Ideal der selbstständigen Gestaltung des Alltags durch die Kinder zeigt sich in den drei Kindertageseinrichtungen in Form von unterschiedlichen Bearbeitungsmodi: als zu beaufsichtigende Raum-Dynamik (Kinderland), als zu koordinierende Passung von individuellem Kind und Tagesprogramm (Purzelbaum) sowie als situativ auszuhandelnde Priorisierung von kindlichen Interessen und zeitlicher Einrichtungslogik (Sonnenschein). Die drei Bewältigungsformen kommen vor dem Hintergrund des Dilemmas zur Darstellung, dass ein Re-Agieren der Fachkräfte bei der Aushandlung der lokalen Organisationsprinzipien stets die Begrenzung kindlicher Entscheidungs- und Handlungsspielräume mitbedingt. Interessanterweise verweist das Beispiel der Großtagespflegestelle Wichtelstube auf eine Praxislogik, mit der kindliche Beteiligung als *strukturelles* Alltagsprinzip verankert wird. Dieses wird sichtbar im Vollzug der alltäglichen Ablaufroutinen durch die Kinder (z.B. sich selbst Wickeln oder das Tisch-Arrangement herstellen) sowie professionell bearbeitet, indem mit dem Einsatz von Artefakten ein hoher Grad an Ritualisierung gewährleistet wird. Zeigt sich die professionelle Leistung in den Kindertageseinrichtungen über die Modi der Re-Aktivität der Fachkräfte, so erweist sich in diesem Fall das Geschehen-Lassen von kindlicher Selbstläufigkeit als konstitutive Handlungsbedingung.

Das im fachpolitischen Diskurs vielfach zentral gesetzte Leitbild der *kindlichen Selbstständigkeit* bietet somit auch den professionell Tätigen in der Kindertagespflege entsprechende Orientierungsansätze, die mit den eigenen Praxislogiken der Settings unterschiedlich rekontextualisiert werden. Deutlich wird dies mit Blick auf die

Kindertagespflegestelle von Frau Kurz, die ihr Angebot unter ähnlichen Gesichtspunkten wie die konzeptionell ausgerichteten Settings interpretiert. Das (professionelle) Handlungsprinzip, mit dem Kindern selbstständiges Tun und Selbstbildung ermöglicht werden soll, liegt im assistierten Freispiel. Im Gegensatz zur Großtagespflegestelle Wichtelstube wird die praktische Zielperspektive von ihr nicht über Rituale und kindbezogene Artefakte konstituiert, sondern vor allem reaktiv und in Abgrenzung zu weiteren Strukturmerkmalen ausgestaltet, indem sie kein pädagogisches Programm anbietet und vornehmlich assistierend tätig ist. Ihr professionelles Handeln besteht in der sichernden Rahmung des kindlichen Spiels innerhalb des von ihr ausgewiesenen Handlungsspielraums.

Dass kindliche Beteiligung und Selbstständigkeit in der Kindertagespflege insgesamt weniger als konzeptionelle Leitlinien bearbeitet werden, sondern aufgrund struktureller Konstellationen zu praktischen Bezugnahmen führen, macht das Beispiel der Großtagespflegestelle Zwergebande deutlich. Hier ist ein Kind deutlich älter als die anderen Kinder der Gruppe. Daraus ergeben sich für die Kindertagespflegepersonen besondere situative Herausforderungen, durch die die eingespielte Alltagsroutine gefährdet ist. Aus der alltagspraktischen Ausrichtung auf eine insgesamt jüngere Gruppe gehen situative Arrangements mit dem älteren Kind als Ressource und Handlungserfordernis zur Gewährleistung der Routine hervor: Die Fachkräfte wählen sowohl den Modus der Sanktionierung als auch den der Verantwortungsübertragung und bearbeiten so das strukturelle Dilemma Selbstständigkeit des älteren Kindes versus klare Regeln für die jüngeren Kinder auf der Ebene der individuellen Interaktion mit dem älteren Jungen.

Praktiken von Wissensvermittlung

Der für beide Betreuungsformen geltende Förderauftrag umfasst die Trias Erziehung, Bildung und Betreuung. Im Bereich der *Bildung* soll unter anderem auch der Förderung von bereichsspezifischem Wissen und Kompetenzen wie mathematischer oder ästhetischer Bildung Rechnung getragen werden. Die Umsetzung der festgesetzten Aufgaben unterliegt den jeweiligen Einrichtungen bzw. Fachkräften oder Kindertagespflegepersonen. Für viele Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen stellt die Vermittlung von Wissen in unterschiedlichen Themenbereichen einen wichtigen Aspekt der täglichen Arbeit dar. Das kann sowohl durch gezielte Angebote als auch alltagsintegriert vollzogen werden. Entlang der Frage, wie Bildung in den Angeboten der Kindertagesbetreuung im Alltag praktisch realisiert wird, konnten zwei Modi der Wissensvermittlung beobachtet werden.

Am Beispiel der Kinderkrippe Blumenwiese wird deutlich, wie der Rahmen einer täglich stattfindenden, gemeinsamen Mahlzeit spontan genutzt werden kann, um Wissen zu vermitteln. Das Gemüse, das für das Frühstück bereitsteht, nutzt die Fachkraft, um der Kindergruppe am Tisch die Gemüsesorten näherbringen und am

Beispiel von Tomate, Gurke und Paprika die verschiedenen Farben zu benennen und einzuüben. Dass Farben auch eine Bedeutung haben können, veranschaulicht sie durch eine „Gemüseampel“, die sie mithilfe von Gemüestücken auf ihrer Hand darstellt, und nutzt diese auch gleich als Teil der Verkehrserziehung. Diese Form der alltagsintegrierten Wissensvermittlung unterliegt allerdings häufig einer zeitlich engen Limitation, da sie – wie beispielsweise hier – unmittelbar vor dem ritualhaft durchgeführten Frühstück stattfindet. Die Herausforderung, innerhalb kurzer Zeit von den Gemüestücken in der Schüssel zu einer farblich und begrifflich definierten „Gemüseampel“ zu gelangen, wird durch einen Modus der einseitigen Vermittlung, der raschen Vollzug ermöglicht, bewältigt. Dieser Modus ist in diesem Fall zweckdienlich gegenüber einem dialogischen Vorgehen, insbesondere vor dem Hintergrund der Anwesenheit der Gesamtgruppe. Die professionelle Leistung wird im spontanen und kurzzeitigen Einbringen von Wissen sichtbar, das gegenüber der gesamten Kindergruppe zur Darstellung gebracht wird.

In der Großtagespflege Wichtelstube wird der tägliche Stuhlkreis unter anderem dazu genutzt, der Kindergruppe vielfältige Themen aus unterschiedlichen Bereichen zugänglich zu machen. Dieser fest verankerte Zweck des Stuhlkreises ermöglicht ein projektähnliches Verfahren, indem ein Thema über mehrere Tage oder Wochen innerhalb dieses Rahmens und auch darüber hinaus im Alltag verfolgt werden kann. Am Beispiel des Stuhlkreises zum Thema „Südpol“ ist zu erkennen, dass die Kinder auf diesem Gebiet bereits über Wissen verfügen und dieses im beschriebenen Stuhlkreis wiederholend wiedergeben. Die in diesem Zusammenhang herausgearbeitete Vermittlungspraxis kann als ein Modus der Vergegenständlichung beschrieben werden. Die Kindertagespflegepersonen greifen situative, spontane Regungen der Kinder innerhalb der thematisch gesetzten Rahmung auf bzw. führen diese weiter aus. Dabei nehmen sie bereits verfügbare, vorbereitete und zuvor mehrfach angewandte und gegenüber den Kindern eingeführte Artefakte zu Hilfe. Diese sind gegenüber den Kindern bereits mit spezifischen Wissensstrukturen, zumindest potenziell, verbunden worden. Die Artefakte dienen gleichsam als verfügbare Requisiten zur Inszenierung des Bildungsthemas. Die professionelle Leistung wird hier im gezielten Einsatz verschiedener Materialien, Gegenstände, aber auch von Merksprüchen oder Liedern sichtbar, die den Kindern eine Verankerung des Wissens erleichtern sollen.

In beiden Beispielen wird die Inszenierung und Aufführung von spezifischem Wissen sichtbar. Die Einrichtung Blumenwiese präsentiert dieses Wissen im Modus der einseitigen Vermittlung bzw. durch das didaktische Mittel eines Lehrgesprächs. Durch die Lehrerfrage, die von der Fachkraft problemlos selbst beantwortet werden könnte, kommt sie schnell an das von ihr gesetzte Ziel der „Ampel“. Die Kindergruppe ist in dieser Situation als Publikum der Aufführung zu betrachten, das sich situativ durch Wer-weiß-Fragen einbringen kann. Demgegenüber erfolgt die Aufführung von Wissen in der Großtagespflegestelle Wichtelstube durch ein dialogisches Vorgehen: Die Kindertagespflegepersonen ermutigen die Kinder,

vom bereits Gelernten zu berichten und dieses Wissen gegenüber der Forscherin als Publikum zur Darstellung zu bringen. Zentrales Mittel ist hier der Einsatz von Artefakten und Materialien, die mit spezifischem Wissen verknüpft sind. Kindliche Beiträge sind konstitutiv für die Erarbeitung des Themas und ermöglichen die Erschließung neuer thematischer Bereiche („Jetzt fliegen wir zum Nordpol“). Dieses Vorgehen nimmt wesentlich mehr Zeit in Anspruch, da die eingesetzten Materialien zunächst mit spezifischem Wissen verknüpft werden müssen, um dieses dann in einem zweiten Schritt wieder abrufen bzw. aufführen zu können. Gemeinsam ist diesen beiden Beispielen, dass die Vermittlung von spezifischem Wissen im Rahmen der von den Fachkräften gesetzten und als relevant erachteten inhaltlichen Ausgestaltung erfolgt. Was genau vermittelt werden soll, wird jeweils projektartig geplant oder spontan entschieden, beruht aber in beiden Fällen auf von den Fachkräften gesetzten Themenbereichen.

Für das beschriebene offene Angebot in der Einrichtung Purzelbaum lassen sich hiervon abweichende Merkmale als konstitutiv für die praktische Umsetzung eines Bildungsbezuges beschreiben. Der in diesem Fall aufgerufene Bildungsgehalt bezieht sich nicht auf schematisch-theoretisches Wissen, das über Fragetechniken reproduzierbar ist. Praktisch ist das Mal-Angebot auf explorative Erfahrungsprozesse und experimentelle Handlungen im Bereich der ästhetischen Fertigkeiten ausgelegt. Dies wird darüber angezeigt, dass nicht das Endprodukt (Bild) die Zielperspektive der Mal-Praktiken bildet, sondern den Kindern durch die Fachkräfte das Ausprobieren von Mal-Werkzeugen und Farben nahegelegt wird, ohne dass etwas Bestimmtes hergestellt werden soll. Auch das Bemalen des eigenen Körpers wird im Rahmen dieses Angebots von den Fachkräften als gültige Interpretation der Selbstbildung zugelassen. Dabei spiegelt die gewollte Teilnahme-Offenheit des Angebots-Settings das Ideal der kindlichen Selbstbildung im Einrichtungskontext. Im Idealfall initiieren Kinder je nach situativer und altersbezogener Interessenslage entsprechend selbst, wann und wie sie sich im Alltag bilden möchten. Die professionelle Leistung der Fachkräfte liegt folglich in der Bereitstellung und Aufrechterhaltung von unterschiedlichen Angeboten sowie der Sicherung der institutionellen Rahmenbedingungen. Wie die Beobachtung zeigt, liegt hierin auch eine Begrenzung der kindlichen Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Die erwartete kindliche Verhaltensebene ist zwar nicht an die Reproduktion von spezifischen Wissensbezügen geknüpft, doch strukturieren institutionelle Faktoren wie der Schutz des Einrichtungsinventars und die Teilnahmeregulierung durch verfügbare Utensilien den Bildungs-(Frei-)Raum, zu dem sich Kinder verhalten können.

Die praktische Umsetzung eines Bildungsbezugs ist im Tagespflegealltag von Frau Euringer durch Themen, die sich an der Lebenswelt orientieren, geprägt. Regelmäßige Angebote, wie beispielsweise das wöchentliche Backen, Ausflüge oder Mal- und Bastelaktionen, sind auf unterschiedliche Erfahrungsprozesse im alltäglichen Geschehen ausgelegt. Trotz des zumeist prozesshaften Charakters der mehrmals pro Woche stattfindenden Angebote stellt auch das Endprodukt eine Zielperspektive dar.

Wie im Fallporträt beschrieben basieren einige der in den Alltag integrierten Elemente auf Elternwünschen, so wird beispielsweise auch das wöchentliche Back-Produkt für die Familie bzw. den Verzehr im familiären Rahmen hergestellt. Neben geplanten bzw. regelmäßig stattfindenden Angeboten stellt Frau Euringer auch alltagsintegriert während der täglichen Freispielzeit einen Bildungsbezug her. So wird beispielsweise eine sprachliche Förderung der Kindergruppe beim regelmäßigen Vorlesen durch eine von Frau Euringer praktizierte, deutliche und betonte Aussprache vollzogen.

Profile der Kinder-tagesbetreuung: Was zeichnet welches Betreuungssetting aus?

Der vorangehende Vergleich hatte zum Ziel, die untersuchten Betreuungsformen Kindertagespflege, Großtagespflege und Kindertageseinrichtungen hinsichtlich zweier Ebenen zu vergleichen. Zum einen standen die Bedingungen und Kontexte des Handlungsfelds und die daraus erwachsenden Herausforderungen, die im Betreuungsalltag bearbeitet wurden, im Zentrum der Beobachtungen. Deutlich wurde, dass es Herausforderungen gibt, die sich über die unterschiedlichen Betreuungsformen hinweg zeigen und damit möglicherweise als „typisch“ und generell für die Kindertagesbetreuung von unter Dreijährigen erwiesen haben, z.B. die Zuwendung zu einem einzelnen Kind im Kontext einer Gruppensituation oder die Integration familiärer Bedürfnisse in den Betreuungsalltag. Als besondere Herausforderungen konnten sowohl für die Kindertagespflege als auch die Kindertageseinrichtungen der Umgang mit der Unmöglichkeit, an mehreren Orten gleichzeitig sein zu können, und für die Kindertageseinrichtungen und die Großtagespflege die Aushandlung von Zuständigkeiten im Team identifiziert werden.

Zum anderen war es von Interesse, die professionellen Leistungen in ihrer Vielfalt darzustellen, die aus der Bearbeitung dieser Herausforderungen erwachsen. Ein besonderes Augenmerk lag dabei auf den Voraussetzungen und Bedingungen des jeweiligen Settings, die bestimmte praktische Vollzüge möglich und notwendig machen.

Bei der Herausarbeitung der Merkmale, die das jeweilige Setting stärker konturieren, wird bewusst Bezug zum aktuellen fachpolitischen Diskurs genommen, um aus der Verknüpfung Diskussionspunkte für die praktische Weiterentwicklung der verschiedenen Betreuungsformen aufzuzeigen.

8.1 Kindertagespflege

Unter der Betreuungsform Kindertagespflege werden verschiedene Arrangements zusammengefasst, die sich jedoch strukturell stark unterscheiden und deshalb in dieser Studie getrennt behandelt werden. Mit Kindertagespflege wird klassischerweise die Kindertagespflege bezeichnet, die von einer Kindertagespflegeperson in deren privaten Räumlichkeiten angeboten wird.

Der fachpolitische Diskurs in der „klassischen“ Kindertagespflege ist gekennzeichnet von einzelnen Schlagwörtern, die diese vermeintlich charakterisieren, oder basierend auf normativen (Wunsch-)Vorstellungen an das Betreuungssetting angelegt werden. Dazu gehören z.B. die *Familienähnlichkeit* oder der *unmittelbare Personenbezug* (siehe ausführlicher Kapitel 2).

Die genannten Begriffe stellen die fachpolitische Schablone des Betreuungssettings dar. Sie wird im folgenden Kapitel aufgegriffen und mit den Beobachtungen der praktischen Handlungsvollzüge in Beziehung gesetzt. Dabei hat sich gezeigt, dass diese Begriffsschablone durch die Ergebnisse der Studie irritiert und erweitert werden kann.

Familienähnlichkeit als begriffliches Konstrukt und seine Ausdeutung

Im fachpolitischen Diskurs wird Familienähnlichkeit als entscheidendes Qualitäts- und Differenzmerkmal der Kindertagespflege angeführt und umfasst ein „Bündel an Strukturmerkmalen“ (Bollig 2016, S. 29), dem allerdings ein diffuser Familienbegriff zugrunde liegt (siehe Kapitel 2). Familienähnlichkeit bezieht sich auf verschiedene Facetten und damit verknüpfte Erwartungen und Annahmen, von denen die *alleinige Zuständigkeit*, die *Alltagsbildung*, der *Anschluss an die Familie* der Kindertagespflegeperson sowie die *Betreuung in privaten Räumlichkeiten* hier näher benannt und mit der beobachteten Praxis konfrontiert werden sollen.

Die alleinige Zuständigkeit für eine Kindergruppe

Herausgehobenes Merkmal der Kindertagespflege ist die strukturell bedingte alleinige Zuständigkeit der Kindertagespflegeperson für die Kindergruppe. Dieser formale Rahmen eröffnet im Betreuungsalltag Möglichkeiten, birgt aber auch Herausforderungen. Zunächst wurde in der Studie deutlich, dass Kindertagespflegepersonen den Alltag vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Gegebenheiten und innerhalb des rechtlichen Rahmens selbstbestimmt gestalten können. Im Kontext zu berücksichtigender Vorgaben (z.B. gesetzliche Regelungen, kommunale Vorschriften) sind sie relativ autonom, welche Regeln sie erlassen,

welche Betreuungszeiten sie den Eltern anbieten, welches „pädagogische Programm“ sie für ihren Alltag relevant setzen oder welche Bildungs- und Erziehungsziele sie für die Kinder formulieren.

In der Studie wird über die Beobachtung des „pädagogischen Programms“ die Vielfalt der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen deutlich. Das Spektrum der Auslegung des Fördermandats ist breit gefächert: von einer Tagesmutter, die den betreuten Kindern gezielt pädagogische Angebote macht, sich mit anderen Kindertagespflegepersonen vernetzt und regelmäßig mit diesen über Aktionen und Ausflüge austauscht (siehe Kapitel 6.2), bis hin zu einer Tagesmutter, die ihren Schwerpunkt ganz auf das Freispiel legt und den Kindern bewusst kaum gezielte „Förderangebote“ unterbreitet (siehe Kapitel 6.8). Diese Ergebnisse sind in ihrem Kontrast deshalb von großer Bedeutung, weil bisher wenig gesichertes Wissen dazu vorliegt, wie Kindertagespflegepersonen das Fördermandat individuell ausgestalten und welche Schwerpunkte in der Praxis gesetzt werden. Die Darstellung der programmatischen Umsetzung kann damit zu einer stärkeren Sensibilisierung und Aufmerksamkeit gegenüber der pädagogischen Ausdifferenzierung des Angebots Kindertagespflege beitragen.

Als Herausforderung der alleinigen Zuständigkeit erweist sich das Dilemma der multiörtlichen Präsenz, d.h. an verschiedenen Orten der privaten Räumlichkeiten gleichzeitig präsent sein zu müssen. Die Studie zeigt verschiedene Modi auf, wie die Kindertagespflegepersonen mit dieser Herausforderung umgehen. Während eine Tagesmutter durch sporadischen Sicht- und dauerhaften Stimmkontakt zwischen Küche und Spielzimmer eine Art übersituative Präsenz herzustellen versucht (siehe Kapitel 6.5), konzentriert sich eine andere ganz auf den Ort und die Situation, in der sie gerade tätig ist (siehe Kapitel 6.8). Andere Kinder oder Zimmer stehen dann nicht im Fokus und bleiben für kurze Zeiten unbeobachtet. Diese Ergebnisse können einen Eindruck davon vermitteln, wie der Anspruch der alleinigen und möglicherweise auch permanenten Zuständigkeit der Kindertagespflegepersonen in den Betreuungsalltag hineinwirkt und wie unterschiedlich sie mit diesem Dilemma der multiörtlichen Präsenz umgehen.

Alltagsbildung als formulierte Kernaufgabe

Einen wichtigen weiteren Punkt im Diskurs um Familienähnlichkeit stellt die Erwartung der „Alltagsbildung“ in der Kindertagespflege dar. Dieser liegt die Annahme zugrunde, dass die Kindertagespflege in besonderer Weise die Betreuung in die häusliche Lebenswelt der Kindertagespflegeperson zu integrieren vermag und damit eine Verbindung zu „bekannten Erfahrungswelten der eigenen Herkunftsfamilie“ herstellt (Heitkötter u.a. 2014, S. 357). Diese hohen Erwartungen sowohl an die Kindertagespflegeperson als auch an die Möglichkeit der problemlosen Synchronisation zweier (gleichartiger) familialer Alltagswelten

beziehen sich hier vor allem darauf, die betreuten Kinder selbstverständlich in die Tätigkeiten des häuslichen Arbeitsalltags mit einzubeziehen. Entgegen den allgemeinen Erwartungen konnte allerdings kaum beobachtet werden, dass die Kindertagespflegepersonen haushaltstypische Tätigkeiten (z.B. einkaufen, kochen, Wäsche machen, Gartenarbeit verrichten) während der Betreuungszeit ausführten, ebenso wenig wurden die Kinder selbstverständlich darin eingebunden. Die Kindertagespflegepersonen in dieser Studie erledigten diese Tätigkeiten bewusst vor oder nach der Betreuungszeit (z.B. am Abend vorher vorkochen) oder trennten die Kinder räumlich davon (allein in der Küche kochen und die Kinder im anderen Zimmer „beschäftigt halten“). Einzige Ausnahme bildeten die für die Kinder inszenierten Backaktionen einer Tagesmutter im Sinne eines pädagogischen Angebots.

Insofern kann dieses Ergebnis der Studie den Punkt der Alltagsbildung nochmals zur Diskussion stellen bzw. vorsichtig erweitern. Denn das bedeutet für den weiterführenden Diskurs, dass diese möglicherweise idealtypischen Erwartungen in der Praxis nicht immer eingehalten werden. Die Kindertagespflegepersonen erfüllen also nicht zwangsläufig die an sie gestellten Erwartungen bzw. normativen Vorgaben, sondern präsentieren eine ganz eigene Gestaltung des Betreuungsalltags jenseits der häuslichen Tätigkeiten und gehen sogar einen Schritt weiter: Sie klammern diese bewusst als „störend“ und als „Ablenkung von der Arbeit mit den Kindern“ aus der Betreuungspraxis aus.

Anschluss an die Familie der Kindertagespflegeperson

Daran schließt sich eine weitere Facette der Familienähnlichkeit an, die auf der Verschränkung der betreuten Kinder mit der Familie der Kindertagespflegeperson beruht. Auch hier deutet sich bei den beobachteten Fällen eine andere Tendenz an.

In allen drei untersuchten Fällen wurden keine eigenen Kinder in der Kindertagespflegestelle mit betreut. Es konnte aber beobachtet werden, dass sich die angebotenen Buchungsstunden stark nach den Absenzzeiten der eigenen Kinder richten. Die Betreuungszeit beginnt bei allen drei Tagesmüttern erst, wenn die eigenen Kinder und der Ehepartner das Haus verlassen haben, und endet spätestens am Nachmittag, wenn die eigenen Kinder aus der Schule kommen. Jenseits der Schulferien gibt es für die betreuten Kinder somit wenige Gelegenheiten, mit den eigenen Kindern der Kindertagespflegepersonen zusammenzutreffen. Bei einer Tagesmutter können auch vereinzelt Betreuungslösungen über diese Zeit hinaus vereinbart werden, durch die dann Familienalltag und Betreuungsalltag verzahnt werden. So wird z.B. das betreute Kind in die Sporthalle zum Training der eigenen Kinder mitgenommen, wo die Tagesmutter für ihre eigenen Kinder ehrenamtlich den Hallendienst übernimmt.

Betreuung in privaten Räumlichkeiten

Der Begriff „Familienähnlichkeit“ schließt auch das Arbeiten in privaten Räumlichkeiten ein, durch die man quasi Zutritt zur Familie und zum Lebensumfeld der Kindertagespflegeperson erhält. Damit verbunden ist die Annahme, die Kinder würden dadurch den Lebenskontext der Kindertagespflegeperson besser kennenlernen und eine familiennahe, alltagsnahe und lebensweltorientierte Betreuung erfahren (BMFSFJ 2016; Heitkötter u.a. 2014). In der Studie konnte gezeigt werden, dass die beteiligten Tagesmütter sich weniger mit der Integration, sondern vor allem mit der Trennung von privater und beruflicher Lebenswelt auseinandersetzen. Es war für sie von großer Bedeutung, zwischen privatem und öffentlichem Betreuungsraum zu unterscheiden und die Größe der Schnittmenge von Räumen, Gegenständen und Personen selbst zu definieren. In der Studie konnten verschiedene Strategien der Sicherung des Privatraums beobachtet werden: So gab es beispielsweise ein im Untergeschoss des Hauses eingerichtetes Spielzimmer oder die Begrenzung des für die betreuten Kinder nutzbaren Raumes durch Möbelbarrieren (siehe Kapitel 7.2.1). Die genauen Beobachtungen aus der Praxis der Kindertagespflegestellen könnten somit das fachpolitische und gesellschaftliche Konstrukt der „Familiennähe“ durch Betreuung in privaten Räumlichkeiten erweitern. Sie haben gezeigt, dass die betreuten Kinder in diesen drei Fällen nicht – wie oftmals suggeriert wird – linear in den privaten Haushalt der Kindertagespflegeperson einmünden und darin betreut werden, sondern dass die Kindertagespflegepersonen z.T. große (Vor-)Leistungen erbringen, um eine Trennung zwischen der beruflichen und privaten Lebenswelt herzustellen.

Für den Diskurs wird hier ein wichtiger Aspekt deutlich, der aus diesen Fällen herauszulesen ist: Die Tagesmütter in der Studie arbeiten sehr stark in der Praxis daran, die professionelle Tätigkeit vom privaten Umfeld abzugrenzen. Insofern erweist sich das Ineinandergreifen von Privatem und Öffentlichem möglicherweise weniger als Ressource als vielleicht angenommen (und als die Tagesmütter von sich selbst behaupten). Somit wäre der Diskurs hier differenzierter zu führen und müsste danach fragen, wo genau sich Schnittstellen zwischen der eigenen Familie mit den betreuten Kindern ergeben (sollen) und wie diese von den Kindertagespflegepersonen gestaltet werden.

Der unmittelbare Personenbezug

Ein anderer zentraler Punkt der Charakterisierung von Kindertagespflege ist der „unmittelbare Personenbezug“. Dieser Begriff und seine Umschreibung wecken im Diskurs hohe Erwartungen an eine enge, positive und qualitativ hochwertige Beziehung zwischen Kindertagespflegeperson und betreuten Kindern. Dabei bleibt jedoch unklar, wie sich dieser unmittelbare Bezug der Kindertagespflegeperson zu einzelnen Kindern oder zur Kinder(gruppe) in der Betreuungspraxis konkret realisiert. Die Beobachtungen geben hier Einblick in unterschiedliche Praktiken der Interaktions- und Beziehungsgestaltung mit den Kindern.

Eine Tagesmutter stellt räumlich und körperlich einen engen Kontakt mit den Kindern her, sie zeigt starke Formen der Steuerung und erzeugt eine Ausrichtung des Geschehens auf sich selbst als Zentrum des Betreuungsalltags (siehe Kapitel 6.5). Eine andere positioniert sich auf Augenhöhe der Kinder am Rande des Spielgeschehens. Bei ihr ließ sich eher ein Modus der reaktiven Assistenz beobachten, d.h. sie induziert Interaktionen eher selten, sondern wartet ab und reagiert auf die Anfragen der Kinder (siehe Kapitel 6.8). Anhand dieser beiden Modi lässt sich erahnen, wie vielfältig sich der Anspruch des unmittelbaren Personenbezugs in der Praxis realisiert und wie sich diese Unmittelbarkeit in ihrer Intensität durchaus ambivalent darstellt.

8.2 Großtagespflege

Die Großtagespflege nimmt durch ihre formalrechtliche Zuordnung zur Betreuungsform Kindertagespflege eine besondere Stellung ein und sieht sich im Fachdiskurs mit einigen Kritikpunkten konfrontiert. Das ist vor allem auf ihr Format mit einem Team in externen Räumlichkeiten zurückzuführen, das zwischen Kindertagespflege und Kita rangiert und deshalb im fachpolitischen Diskurs auch als „quasi-institutionell“ oder als „Kita-light“ bezeichnet wird (Seckinger 2014, S. 199). Da empirisch über Großtagespflegestellen jedoch wenig bekannt ist, wollen die Ergebnisse der Studie hier ausgewählte Punkte aus der beobachteten Praxis benennen und in Beziehung zu ihrer ambivalenten Stellung im System der Kindertagesbetreuung setzen. Diese Erkenntnisse können dann zur Erweiterung der Diskussion beitragen.

Das Team als entscheidende Größe für die Gestaltung von Großtagespflege

Als ein wichtiger struktureller Unterschied zwischen der „klassischen“ Kindertagespflege und der Großtagespflege erweist sich die Arbeit der professionell Tätigen in einem Team. In der Studie bestehen die beiden Großtagespflege-Teams aus zwei Personen, die gemeinsam in praktisch geteilter Verantwortung die Kindergruppe betreuen, obgleich formalrechtlich weiterhin eine persönliche Zuordnung der Kinder zu den Kindertagespflegepersonen besteht. In beiden Teams war eine der Kindertagespflegepersonen eine pädagogische Fachkraft. Das bedeutet, dass in beiden Teams berufliche Vorerfahrungen mit der Arbeit in einer Kindertageseinrichtung vorhanden waren. Die Kindertageseinrichtung als Referenz für die Ausgestaltung von Großtagespflege wurde in verschiedenen Strukturelementen des Tagesablaufs praxiswirksam, z.B. im durchgeführten Morgenkreis, bei Tanz- und Kreisspielen oder im Mobiliar wie kleinen Kinderstühlen und Kindertischen, das sonst vor allem in der Kita zu finden ist.

Gleichzeitig waren jedoch in beiden Teams die Teammitglieder familiär verbunden. Eine Großtagespflege wurde von einem Ehepaar geführt, die andere von einem Team aus demselben Familienverbund und damit auch mit demselben (lateinamerikanischen) Hintergrund, der sich für die Großtagespflege als bedeutsam erwies. Über diese familiale Verbundenheit kann die Brücke zur Kindertagespflege geschlagen werden, die mit dem Attribut der „Familienähnlichkeit“ versehen ist, womit eine besondere Nähe zur Familie der Kindertagespflegeperson impliziert wird. Die besondere emotionale Verbindung der Teammitglieder untereinander zeigte sich in der Praxis z.B. in klaren Zuständigkeiten und eingespielten Abläufen. Auch zeigte sich das Team aus Familienmitgliedern in seinen Praktiken weniger formalistisch als in der Kindertageseinrichtung z.B. in Bezug auf Teamtreffen oder Reflexionseinheiten. Insofern besteht in diesen Beispielen zunächst die im fachpolitischen Diskurs angeführte Ähnlichkeit zur Kita durch die Raumgestaltung sowie die Strukturierung und Agenda des Betreuungsalltags, jedoch zeigen sich in beiden Teams durch ihre Zugehörigkeit zu einer (Groß-)Familie Bezugspunkte zur klassischen Kindertagespflege.

Autonome Gestaltung des Konzepts

Ähnlich wie bei den einzelnen Kindertagespflegepersonen weist die beobachtete Praxis zwei sehr unterschiedliche Modi auf, wie Großtagespflege inhaltlich ausgestaltet werden kann. Das Team der Wichtelstube hat die Montessori-Pädagogik als leitendes pädagogisches Programm für sich gewählt, was auch an den Praktiken der Erwachsenen und der Kinder deutlich sichtbar wurde (siehe Kapitel 6.6) – z.B. in der Raumgestaltung, den bereitgestellten speziellen Materialien auf Höhe der Kinder oder daran, dass die Kinder einen hohen Anteil an selbstständiger Beteiligung an Alltagstätigkeiten ohne Anweisung von Erwachsenen zeigten (z.B. selbstbestimmt den Tisch decken). Diese starke Ausrichtung einer Großtagespflege an einem pädagogischen Konzept scheint zunächst die Nähe zur Kita zu bestätigen, trotzdem liegt die Entscheidung für oder gegen ein solches Konzept sowie dessen Umsetzung hier in den Händen der Kindertagespflegepersonen, die daraus letztlich ihr eigenes, für sich plausibles und passendes Betreuungskonzept schneidern können.

Der Blick auf die Praxis in der Großtagespflege Zwergenbande zeigt eine andere inhaltliche Ausgestaltung im Betreuungsalltag (siehe Kapitel 6.3). Dort wird keine Umsetzung eines konzeptionellen, pädagogischen Programms deutlich. Die inhaltliche Grundlage des Alltags bilden eher informelle Aspekte, die dem lateinamerikanischen kulturellen Hintergrund der beiden Frauen entstammen und die in den Praktiken deutlich werden (z.B. landestypisches Essen, situatives Liedersingen, Tänze und kleine Youtube-Videos aus dem Herkunftsland). Die beobachteten Praktiken verweisen damit eher auf eine spontane familien- und herkunftsbezogene Ausgestaltung des Betreuungsalltags, die vermutlich stärker auf das mit der Kindertagespflege assoziierte Merkmal der „Familienähnlichkeit“ verweist.

Diese Beobachtungen aus der Zwergebande können den Diskurs zur Großtagespflege als „Kita-light“ ergänzen und aufzeigen, dass es sehr verschiedene Arten inhaltlicher Umsetzung von Großtagespflege gibt, die z.T. auch sehr starke praktische Bezüge zur klassischen Kindertagespflege aufweisen. Was aber beide Beispiele einend charakterisiert, ist die autonome Entscheidung der Kindertagespflegepersonen für die Art und Weise der Umsetzung vor dem persönlichen oder sogar familialen Hintergrund der Teams. Diese relativ autonome und selbstbestimmte Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit kennzeichnet die Kindertagespflege.

8.3 Kindertageeinrichtungen

Wenn man die vielfältigen Diskursstränge zur Kindertagesbetreuung betrachtet, lassen sich eine große und durchaus kontrastreiche inhaltliche Schwerpunktsetzungen erkennen, die auch die erhebliche Pluralität von Kindertageeinrichtungen nochmals verdeutlicht. Aus dem vielschichtigen Kita-Diskurs werden hier nur einige Themen aufgegriffen, die als besonders dominante und ertragreiche Gegenstände aus den Beobachtungen hervorgegangen sind. Diese Themen können mithilfe der Beobachtungen eine durchaus neue Perspektive auf die vieldiskutierten Phänomene aufzeigen und damit anschlussfähig für verschiedene Diskursstränge sein wie z.B. das offene Konzept, eine partielle Gruppenöffnung oder die Kommunikation im Team.

Das Team als zentrales Strukturmerkmal

Ein profilprägendes strukturelles Merkmal der Kindertageeinrichtungen ist die Arbeit in größeren Teams, die von vielfältigen Bedingungen wie z.B. Hierarchie oder Multiprofessionalität geprägt sind und auf dieser Grundlage die Absprachen innerhalb des Betreuungsalltags praktisch umsetzen. Mit Blick auf den fachpolitischen Diskurs ist zu vermerken, dass vor allem Erwartungen an Teams und an die Strukturen für vermeintlich gelingende Teamarbeit aufgezählt werden. Ein wichtiges Kennzeichen ist die Forderung nach guten Absprachen und gemeinsamer bzw. geteilter Verantwortung als Qualitätsindikator, die von den Fachkräften umgesetzt werden muss. Jedoch werden kaum Aussagen dazu getroffen, wie, wann und in welchen Situationen die Absprachen der Fachkräfte praktisch in den Kindertageeinrichtungen erfolgen (sollen). Damit weist der Diskurs durchaus blinde Flecken auf, weil er nicht die Praxis und ihre Formen selbst zum Thema macht, sondern auf der Ebene der Forderungen und Aufträge stehebleibt. Aus der Beobachtung und Analyse der Praxis hat sich genau dieser Punkt als zentral im Alltag von Fachkräften in Kindertageeinrichtungen erwiesen. Gerade institutionelle und organisationale Voraussetzungen rahmen Praxislogiken in den Kindertageeinrichtungen und

bedingen ein hohes Maß an Aushandlungsprozessen und Zuständigkeitsverteilungen innerhalb der Teams, die für die Gestaltung des Alltags unabdingbar sind und dadurch besonders zum Gegenstand der Beobachtung werden.

In der Studie konnten sehr unterschiedliche Modi im Betreuungsalltag beobachtet werden, wie Teams Entscheidungen für die inhaltliche oder strukturelle Alltagsgestaltung (z.B. pädagogische Angebote oder Raumverteilung, siehe Kapitel 6.4) in situ aushandeln, wie sie in unvorhergesehenen Situationen spontan Zuständigkeiten regeln (z.B. bei der gemeinsamen Bearbeitung von Konfliktsituationen, siehe Kapitel 6.1) oder wie sie anhand verschiedener Hilfsmittel wie Listen oder dem Bezugserzieher/innen-System eine geteilte Verantwortung organisieren (siehe Kapitel 6.4). Der genaue Blick macht deutlich, wie viele Aushandlungsleistungen von einem Team im Laufe eines Tages erbracht werden müssen, um im Alltag handlungsfähig zu bleiben, und wie diese wiederum in den Betreuungsalltag und die Interaktionen hineinwirken.

In einer anderen Einrichtung hat sich die Berufshierarchie innerhalb des Teams als bedeutsamer Orientierungspunkt erwiesen, um Zuständigkeiten und die zugehörige Umsetzung der Aufgabe möglichst eindeutig festzulegen (siehe Kapitel 6.7). Die Beobachtung hat gezeigt, dass bestimmte Aufgaben an die verschiedenen Hierarchieebenen gebunden sind, und daraus die Gestaltungshoheit für deren Umsetzung in der Praxis erwächst. Auf der Handlungsebene zeigten sich an den ausgegebenen Regeln orientierte Umsetzungspraktiken, die für die einzelnen Fachkräfte nur wenig Entscheidungsspielraum und eine eingeschränkte autonome Ausgestaltung zuließen.

Damit kann diese Studie den fachpolitischen Diskurs insofern erweitern, als dass sie durch die genaue Beschreibung von Strukturbedingungen, Situationen, Herausforderungen und daraus erwachsenden Praktiken die Bedingungen aufzeigt, unter denen Zusammenarbeit im Team realisiert werden muss. Damit kann auch verdeutlicht werden, dass „Teamarbeit“ nicht in jedem Fall selbstläufige Bedingung pädagogischer Prozesse ist, sondern als mehrfach voraussetzungsvolle Aufgabe im Kontext der organisationalen Ordnung zu bearbeiten ist.

Teiloffenes und offenes Konzept als pädagogische Programmatik

Als besonders bedeutsam und wirkmächtig für die Praxislogiken im Alltag haben sich die pädagogischen Konzepte der Einrichtungen erwiesen. Die Diskussion darum kann als konturierendes Merkmal für die Kindertageseinrichtungen beschrieben werden. Die Ausgestaltung des teiloffenen und offenen Konzepts bringt unterschiedliche Voraussetzungen mit sich, die in die Alltagspraktiken eingelassen sind. Das Konzept bietet dabei einen Rahmen, der jedoch mit individuellen und institutionellen Logiken gefüllt und als solcher immer wieder neu ausgehandelt werden muss.

Dabei werden z.B. in der Einrichtung Blumenwiese (siehe Kapitel 6.7) das teilofene Konzept und seine Durchführung so gestaltet, dass mithilfe von Listen und genauen Prozessbeschreibungen, die bis auf die Mikroebene des Handelns reichen, in beiden Gruppen zur selben Zeit dasselbe Programm umgesetzt wird. Diese Praktiken weisen einen hohen Grad an Konformität auf. Aus der Logik und der eigenen Begründung der Praxis selbst lässt sich herleiten, dass Kinder, die möglicherweise die Gruppe bei einer kurzzeitigen Öffnung wechseln, dieselben Strukturen vorfinden können wie in ihrer eigenen Gruppe. Durch die starke Limitation der autonomen Gestaltungsmöglichkeiten des Personals entsteht der Effekt, dass das Personal quasi austauschbar wird. Diese im gesamten Team vereinbarten Verfahrensweisen im praktischen Umgang mit wechselnden Kindern und Fachkräften können auch als Beispiel für einen möglichen Umgang mit der aktuellen Arbeitsmarktlage (hohe Fluktuation, ständiger Ausgleich von Personalmangel) gesehen werden und damit einen Beitrag zur aktuellen fachpolitischen Diskussion liefern, wie sich die angespannte Personalsituation auf der Handlungsebene niederschlagen kann.

Ähnliches gilt für das offene Konzept, das im fachpolitischen Diskurs als richtungsweisend, aber voraussetzungsvoll diskutiert wird. Damit verbunden ist nicht nur die idealtypische Vorstellung einer Ermöglichungsdidaktik gegenüber dem Kind, sondern auf der Handlungsebene der Fachkräfte der Anspruch, durch eine geteilte Verantwortungsübernahme sowie durch nahtloses Ineinandergreifen von Zuständigkeiten einen multiperspektivischen Blick auf die Kinder zu eröffnen. Die Studie konnte anhand der Beobachtungen zeigen, wie Fachkräfte diesen mit dem offenen Konzept einhergehenden Anspruch der Offenheit und Ermöglichung alltagspraktisch bearbeiten und welche Herausforderungen damit verbunden sind. Dabei wurde deutlich, dass unter dem Label „offenes Konzept“ eine Vielzahl an (konträren) Ausdeutungen hervorgebracht wird und diese unterschiedlichste Variationen von Praxislogiken und Bearbeitungsmechanismen nach sich ziehen. Beispielsweise wurden in der Einrichtung Purzelbaum starke Strukturierungs- und Organisationspraktiken beobachtet (siehe Kapitel 6.4). Diese umfassten mehrere einerseits offene Angebote für Kinder, die dann jedoch z.B. über Zuteilungslisten organisiert werden, was wiederum eher eine strukturierende Bewältigung des offenen Konzepts aufzeigt. Im Kinderland hingegen zeigt sich das Verständnis des offenen Konzepts in Praktiken der bewussten Auflösung von strukturierenden Angeboten und der verstärkten Prozessbegleitung und Organisation aller betreuten Kinder als Gesamtgruppe, wobei sich länger andauernde Interaktionen mit einzelnen Kindern zwangsläufig größtenteils auflösen (siehe Kapitel 6.9). In der Einrichtung Sonnenschein war zu beobachten, wie sich aus der Parallelität mehrerer offener Angebote eine strukturelle Konkurrenz um die Teilnahme der Kinder ergibt, und wie diese von den Fachkräften bewältigt wird (siehe Kapitel 6.1).

Deutlich wurde dabei auch, dass die Aushandlungs-, Klärungs- und Vergewisserungspraktiken bei unklaren Zuständigkeitsstrukturen eine kontinuierliche Herausforderung darstellen, die von den Fachkräften immer wieder aufs Neue zu

bearbeiten ist, um im Betreuungsalltag handlungsfähig zu bleiben. Weiterhin hat sich gezeigt, dass das Ideal der multiperspektivischen Verantwortungsübernahme potenziell aller Fachkräfte für alle Kinder sowie auch gegenüber anderen Teammitgliedern dann ins Gegenteil umschlagen kann, wenn räumliche oder personelle Zuständigkeiten unzureichend geklärt sind bzw. Programme und Abläufe dadurch gestört werden. Die Frage von praktisch realisierter Zuständigkeit stellt sich besonders im Hinblick auf eine zunehmende Altersöffnung der offenen Konzepte für die Gruppe der Kinder unter drei Jahren.

Dieser genaue Einblick in den Alltag der Arbeit mit einem offenen Konzept kann die fachpolitische Diskussion für konkrete Herausforderungen und Umsetzungsstrategien sensibilisieren, die dieses Konzept mit sich bringt. Die vielen professionellen Bewältigungsleistungen bieten einen Anhaltspunkt dafür, die formelhaften Begriffe der geteilten Verantwortung und der allseitigen Zuständigkeit von Teams zu überdenken und vor dem Hintergrund der beobachteten Praxis konkrete Herausforderungen nachzuvollziehen und zu bearbeiten.

9.

Erträge der Studie und Ausblick

Ausgangspunkt des Forschungsprojekts war die Annahme, dass verschiedene Settings der Kindertagesbetreuung (Kindertagespflege, Großtagespflege, Kindertagseinrichtungen) unter Berücksichtigung betreuungsformimmanenter Pluralität die gleichen formalrechtlichen Aufgaben der Förderung erfüllen sollen, obgleich sie unterschiedlichen praktischen Voraussetzungen und Bedingungen unterliegen. Überraschend ist insofern auch nicht gewesen, dass das Fördermandat von den aufgesuchten Settings unterschiedlich aufgegriffen und interpretiert wird. Schließlich sind diese Reaktionen des Feldes auf die daraus erwachsenen Erwartungen, was jeweils zu tun ist, eingelagert in unterschiedliche kulturelle, historische und organisationale Bedingungen. So haben Kindertagseinrichtungen als Institutionen „öffentliche veranstalteter Kinderbetreuung“ (Honig u.a. 2013, S. 8) eine wechselvolle Entwicklung vollzogen, die in der aktuellen Semantik in die Forderung nach frühkindlichen Bildungseinrichtungen gemündet ist. Kindertagespflege hingegen ist traditionell verortet innerhalb von familialen bzw. „familienähnlichen“ Strukturen, die jedoch im Zuge einer zunehmend beobachtbaren Strukturreform dieser Betreuungsform (z.B. Großtagespflege, Kindertagespflege in angemieteten Räumen, betriebliche Kindertagespflege) eine erhebliche Ausdifferenzierung erfährt.

Das Interessante und auch Überraschende an den Ergebnissen der Studie ist, wie die jeweiligen Settings das Fördermandat kontextualisieren und praktisch interpretieren. Der davon ausgehende Ertrag der Studie wird im Folgenden anhand von vier Punkten entfaltet.

Erstens setzt die praxeologische Forschungsperspektive der vorliegenden Studie einen empirisch begründeten Kontrapunkt zu den Leistungserwartungen und (Wunsch-)Vorstellungen, wie Konzepte und Formate von Angeboten der Kindertagesbetreuung sein sollen. Die konkreten Beobachtungen der Praxis konnten darüber Auskunft geben, wie sich bislang unhinterfragte Annahmen praktisch realisieren. Beispielsweise konnte aufgezeigt werden, was das für die Kindertagespflege fachpolitisch aufgerufene Konzept der „Familienähnlichkeit“ praktisch mit „Familie“ in einer Kindertagespflegestelle zu tun hat oder welche praktischen Effekte mit der überwiegend positiv konnotierten Voraussetzung eines „Teams“ in Kindertagseinrichtungen zu verbinden sind. Jenseits einer Bewertung kann so nachvollzogen werden, wie sich der formalrechtliche Auftrag – die Hervorbringung von Bildung, Erziehung und Betreuung gegenüber Kindern – im Alltag realisiert.

Zweitens wurde mit der professionstheoretisch ausgerichteten Forschungsperspektive deutlich, dass professionelles Handeln in organisationalen Strukturen eine voraussetzungsvolle Leistung darstellt. Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass die Bewältigung struktureller Herausforderungen zu den zentralen Bedingungen zählt, um überhaupt tagtäglich Alltag gestalten und hervorbringen zu können: So können zum Beispiel die herausgearbeiteten Spannungsfelder zwischen generellen und situativen Zuständigkeitsstrukturen, zwischen Abgrenzung und Integration von Öffentlichem und Privatem sowie zwischen kindlichen Gestaltungsanteilen und Wissensvermittlung zum Gegenstand einer reflexiven und begründeten Bearbeitung werden. Eine praxeologische Forschung kann somit eine empirische Grundlage schaffen, um eine Blindheit gegenüber der Funktionslogik von Praxis und ihren Effekten zu überwinden und Impulse für die Weiterentwicklung der eigenen Praxis liefern. Schließlich ist es das zentrale Kennzeichen von öffentlich mandatierter Handeln in pädagogischen Kontexten, das, was man tut und wie man dies tut, zu begründen und fachlich zu reflektieren.

Drittens geben die Ergebnisse der Studie einen Hinweis darauf, was bei der Herbringung von Alltag in unterschiedlichen Angeboten der Kindertagesbetreuung jeweils relevant ist und wie diese Relevanzsetzungen erzeugt werden. Dieser Ertrag der Studie verhält sich in gewisser Weise quer zu derzeit beobachtbaren Entwicklungen, wonach die Erwartungshaltung gegenüber den Möglichkeiten von Kindertagesbetreuung zur Umsetzung gesellschaftlicher Ziele nahezu unbegrenzt zu sein scheint. So sollen beispielsweise gesellschaftspolitische Themen wie Inklusion, Partizipation und Diversität ebenso bearbeitet wie eine entwicklungspsychologisch motivierte kindgemäße Förderung betrieben werden, wobei Individualität und Bedürfnisse des Kindes angemessen zu berücksichtigen sind. Genährt wird die Erwartungshaltung auch von (früh)pädagogischer Seite, wenn einer ganzheitlichen Bildung Rechnung getragen werden soll oder mit dem Kompetenzparadigma die kindliche Förderung hinsichtlich bestimmter bereichsspezifischer Wissens- und Kompetenzdomänen, wie der mathematischen oder ästhetischen Bildung, auf der Agenda steht. Jenseits solcher rhetorischer Konstruktionen zeigen die Ergebnisse der Studie, dass Praxis zwar darauf durchaus Bezug nimmt, die professionell zu erbringenden Leistungen allerdings praktische Interpretationen davon sind, was zu sehr unterschiedlichen Resultaten führt. Das bedeutet, dass eine professionelle Praxis zunächst relevante Ordnungsstrukturen und Verantwortlichkeitsarrangements als wesentliche Handlungsbedingung zu klären hat.

Viertens sind die Ergebnisse dieser Studie bedeutsam für die praktische Weiterentwicklung bzw. Steuerung der unterschiedlichen Angebotsformen von Kindertagesbetreuung. Obgleich die der vorliegenden Publikation zugrundeliegende ethnografische Studie nur ausgewählte Perspektiven auf die Praxis einiger Fälle werfen konnte, können dennoch verschiedene Impulse von der Studie ausgehen:

- **Impulse für die professionelle Weiterentwicklung der Praxis:** Die Vollzugslogiken des untersuchten Betreuungsalltags wurden empirisch rekonstruiert. Dadurch bekommt man einen Eindruck davon, wie die Praxis aus dieser Perspektive funktioniert. Durch die Klärung der praktischen Bedingungen und Voraussetzungen sowie herausgearbeiteten Praxislogiken liegen konkrete Ansatzpunkte dafür vor, die (strukturellen, personellen, konzeptionellen, kulturellen, organisationalen) Bedingungen eines jeden Settings besser nachvollziehen zu können, die damit verbundenen Handlungszusammenhänge zu erkennen und zusammen mit Praxis zu reflektieren – eine wichtige Grundlage für eine professionelle Weiterentwicklung praktischer Arbeit in verschiedenen Settings der Kindertagesbetreuung.
- **Hinweise zur differenzierten Bereitstellung von Angeboten der Kindertagesbetreuung:** Wissen über Gemeinsamkeiten, Differenzen und Spezifika von Betreuungspraxis in Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflege und Großtagespflege kann Impulse für eine differenzierte Bereitstellung von Angeboten der Kindertagesbetreuung liefern. Die aufgezeigten praktischen Potenziale und Bedingungen der verschiedenen Betreuungssettings können damit einen Beitrag zur Transparenz für die „Kunden“ von Kindertagesbetreuung liefern. Dies kann sich insbesondere als hilfreich für die Ebene der Fachpraxis erweisen (z.B. Fachberatung, Jugendhilfeplanung, Qualitätsentwicklung). Im Hinblick auf die Schaffung eines integrierten Gesamtsystems mit verschiedenen Angebotsformen aus einer Hand können die Ergebnisse auch Kooperationen zwischen Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen befördern.
- **Anregungen für die Fort- und Weiterbildung von Fachkräften in der Kinder- und Jugendhilfe:** Die Ergebnisse können zeigen, in welchen Spannungsfeldern und Ambivalenzen öffentlich mandatierte Personen stehen, wenn sie Alltag in Kindertagesbetreuung unter spezifischen Bedingungen professionell hervorbringen sollen. Eine forschungsbasierte Weiterbildung setzt an diesen konkreten Herausforderungen der Praxis an, indem die professionellen Leistungen und ihre praktischen Effekte zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden. Eine solche Fortbildung kann unterschiedlichen Stakeholdern der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe (z.B. pädagogischen Fachkräften, Kindertagespflegepersonen, Fachberatung, Steuerung und Beratung der Jugendhilfe) Perspektiven für ihre praktische und konzeptionelle Weiterentwicklung liefern.

Im Anschluss hieran lassen sich zahlreiche, sehr unterschiedliche weiterführende Forschungsfragen formulieren. In der vorliegenden Studie wurde mit der professionstheoretischen Perspektive auf die Praktiken und die ihnen zugrunde liegenden Bedingungen der professionell tätigen Akteure fokussiert. Betrachtet man Kindertagesbetreuung als ein mehrperspektivisches, multireferenzielles Gebilde (Honig u.a. 2013), so sind mindestens die folgenden Forschungsperspektiven zu ergänzen:

- **Sozial- und bildungspolitische Bedingungsfaktoren bei der Herstellung eines „bedarfsgerechten“ Angebots von Kindertagesbetreuung:** Entlang von differenzierten praxeologischen Fallstudien auf lokaler Jugendamtsebene könnte nachvollzogen werden, wie Angebote der Kindertagesbetreuung praktisch hergestellt und welche Angebotstypen (z.B. Kindertagespflege vs. Großtagespflege) mit welchen Funktionen (z.B. Abdeckung der Randzeiten vs. gezielte Förderangebote) wie eingesetzt und gesteuert werden. Eine Leitfrage könnte zum Beispiel lauten: Wie konzeptionalisieren und schaffen Kommunen ein bedarfsgerechtes Angebot der Kindertagesbetreuung?
- **Positionierung und Gestaltungsanteile von Kindern in Kindertagesbetreuung:** In der vorliegenden Studie sind Kinder zwar als Bedingungsfaktoren ko-konstruktiver Leistungen des professionellen Handelns und als Adressaten von daraus resultierenden Effekten in den Blick gekommen. In einer weiterführenden Studie könnte die kindliche Agency in unterschiedlichen Settings der Kindertagesbetreuung untersucht werden. Damit würden die sozialen Praktiken der Kinder herausgearbeitet und die Frage beantwortet werden, wie kindliche Akteurschaft in den verschiedenen Settings zustande kommt.
- **Erwartungen von Eltern an Kindertagesbetreuung und ihre Praktiken der Mitgestaltung:** Um die unterschiedlichen Referenzpunkte an Kindertagesbetreuung zu ergänzen, sind die Perspektiven und Orientierungen von Eltern hinsichtlich ihrer Erwartungen an Kindertagesbetreuung zum Gegenstand von Forschung zu machen. Von besonderem Interesse wäre dabei zum Beispiel herauszuarbeiten, wie sich die Erwartungen von Eltern zwischen ihrem Wunsch nach zeitlich flexiblen Betreuungsbedarfen einerseits und ihrem Wunsch nach einer kindgerechten Betreuung andererseits praktisch realisieren oder welche Effekte aus der Erwartung einer „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ praktisch resultieren.

10.

Literatur

Alt, Christian/Heitkötter, Martina/Riedel, Birgit (2014): Kita und Kindertagespflege für unter Dreijährige aus Sicht der Eltern – gleichrangig, aber nicht austauschbar? Nutzerprofile, Betreuungspräferenzen und Zufriedenheit der Eltern auf Basis des DJI-Survey (AID:A). In: Zeitschrift für Pädagogik, 60. Jg., H. 5, S. 782–801

Andres, Beate (2009): Bindungsbedürfnisse der Kinder in der Offenen Arbeit. Anmerkungen zum achtsamen Umgang. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, H. 3, S. 18–19

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2011): Gute Erziehung, Bildung und Betreuung: Anforderungen an Kindertagesbetreuung aus Sicht von Familien. Berlin

Audehm, Kathrin (2014): Rituale. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden, S. 259–266

Bär, Carmen-Rita/Hoffmann, Anne/Plänitz, Barbara/Abraham, Mathias (2013): Altersmischung bzw. Alterserweiterung in der Kindertagespflege. Empfehlungen für die Fachpraxis im Rahmen des Kompetenzorientierten Qualifizierungshandbuchs Kindertagespflege. München

Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (2008): Alltag, Bildung und Förderung in der Krippe. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard/Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weilheim, S. 103–143

Bollig, Sabine (2016): „Doing Familienähnlichkeit“ in der Kindertagespflege. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Betz, Tanja/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik IX. Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung. Freiburg, S. 29–58

Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2012): Vergleichen und Kontrastieren. Zur analytischen Konstruktion von Feldern und Vergleichsobjekten in der ethnographischen Forschung. In: Frieberthhäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sofia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen/Berlin/Toronto, S. 201–215

Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz/München

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2016): Kindertagespflege: die familiennahe Alternative. Ein Leitfaden für Eltern. Berlin. www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/kindertagespflege--die-familiennahe-alternative/89370 (29.05.2017)

Bundesverband für Kindertagespflege (2011): Kindertagespflege im Verbund – Großtagespflege. Berlin

Bundesverband für Kindertagespflege (2014): Der Bundesverband für Kindertagespflege zu Chancen und Herausforderungen der Entwicklung verschiedener Formen von Kindertagespflege. Interview mit Eveline Gerszonowicz. In: Heitkötter, Martina/Teske, Jana (Hrsg.): Formenvielfalt der Kindertagespflege. Standortbestimmung, Qualitätsanforderungen und Gestaltungsbedarfe. München, S. 205–216

Bundesverband für Kindertagespflege (2016): Die Vorteile der Kindertagespflege. Was ist Kindertagespflege. www.bvktip.de/index.php?article_id=2 (07.10.2016)

Cloos, Peter (2012): Professionsforschung und erziehungswissenschaftliches Denken und Handeln. Zu den Chancen feldtheoretischer Zugänge. In: Ackermann, Friedhelm/Ley, Thomas/Machold, Claudia/Schrödter, Mark (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 177–195

Cloos, Peter/Königeter, Stefan/Müller, Burkhard/Thole, Werner (2009): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden

Deutscher Verein (2016): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Implementierung und Ausgestaltung multiprofessioneller Teams und multiprofessionellen Arbeitens in Kindertageseinrichtungen. Berlin. www.deutscher-verein.de/de/empfehlungen-stellungnahmen-2016-empfehlungen-des-deutschen-vereins-zur-implementierung-und-ausgestaltung-multiprofessioneller-teams-und-multiprofessionellen-arbeitens-in-kindertageseinrichtungen-2285,779,1000.html (29.05.2017)

Dinkelaker, Jörg/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2011): Generalisierungen und Differenzbeobachtungen. Zum Vergleich von Fällen aus unterschiedlichen pädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF), 12. Jg., H. 2, S. 257–277

Dreyer, Rahel (2011): Können wir weiter offen arbeiten, wenn wir Kinder von null bis drei Jahren aufnehmen? In: Kindergarten heute, 41. Jg., H. 5, S. 39–41

Duffy, Mignon/Armenia, Amy/Stacey, Clare L. (Hrsg.) (2015): Caring on the clock. The Complexities and Contradictions of Paid Care Work. New Brunswick/New Jersey/London

Emerson, Robert M. (1981): Observational field work. In: Annual Review of Sociology, H. 7, S. 351–378

Fischer-Lichte, Erika (2012): Performativität: Eine Einführung. Bielefeld

Friederich, Tina (2011): Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an fröhlpädagogische Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Fröhlpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 22. München

Frisch, Sandra (2016): Kindertagespflege. Pädagogisch professionell handeln in Isolation? In: Makrinus, Livia/Otremba, Katrin M./Rennert, Christian/Stoeck, Janine (Hrsg.): (De)Standardisierung von Bildungsverläufen und -strukturen. Neue Perspektiven auf bildungsbezogene Ungleichheit. Wiesbaden, S. 83–100

- Göhlich, Michael (2001): Performative Äußerungen. John L. Austins Begriff als Instrument erziehungswissenschaftlicher Forschung In: Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Grundlagen des Performativen: Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim/München, S. 25–46
- Gruber, Rosemarie/Siegel, Brunhild (Hrsg.) (2008): Offene Arbeit in Kindergärten: Das Praxisbuch. Berlin
- Hammersley, Martyn/Atkinson, Paul (2007): Ethnography. Principles in practice. 3. Aufl. London
- Haug-Schnabel, Gabriele (2011): Offene Arbeit und Kinder unter drei. Geht das? In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, H. 7, S. 22–25
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2008): Recherche zur flexiblen Betreuung von Unterdreijährigen. In: KiTa Aktuell BW, 17. Jg., H. 10, S. 196–200
- Heitkötter, Martina/Teske, Jana (Hrsg.) (2014): Formenvielfalt der Kindertagespflege. Standortbestimmung, Qualitätsanforderungen und Gestaltungsbedarfe. München
- Heitkötter, Martina/Rauschenbach, Thomas/Teske, Jana (2014): Ansätze zur differenzierten Weiterentwicklung der Kindertagespflege. Wege von Unübersichtlichkeit zur qualitätsorientierten Gestaltung der Formenvielfalt. In: Heitkötter, Martina/Teske, Jana (Hrsg.): Formenvielfalt der Kindertagespflege. Standortbestimmung, Qualitätsanforderungen und Gestaltungsbedarfe. München, S. 345–371
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppen, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 64–102
- Hillebrandt, Frank (2009): Praxistheorie. In: Kneer, Georg/Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden, S. 369–394
- Hillebrandt (2016): Die Soziologie der Praxis als poststrukturalistischer Materialismus. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld, S. 71–93
- Hirschauer, Stefan (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie, 30. Jg., H. 6, S. 429–451
- Honig, Michael-Sebastian (2013): Frühpädagogik als institutionelle Praxis. Auf dem Weg zu einer Theorie zur Pädagogik der frühen Kindheit. In: Müller, Hans-Rüdiger/Bohne, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto, S. 181–196
- Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha (2013): Ethnografie der Frühpädagogik. Einführung in den The-menschwertpunkt. Ethnography Of Early Childhood Education And Care. Introduction To The Main Topic. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 33. Jg., H. 1, S. 4–9

Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim

Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha/Schnoor, Oliver/Seele, Claudia (2013): Die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit. Eine Studie zur institutionellen Praxis nicht-familialer Kleinkinderziehung. Problemstellung, Ansatz und ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojekts „Betreuungswirklichkeit und Bildungswirklichkeit. Qualität und Qualifizierung in flexiblen Strukturen der Kinderbetreuung luxemburgischer Maisons Relais pour Enfants“ (EDUQUA-MRE). Walferdange

Hörning, Karl H. (2005): Lob der Praxis. Praktisches Wissen im Spannungsfeld technischer und sozialer Uneindeutigkeiten. In: Gamm, Gerhard (Hrsg.): Unbestimmtheitssignaturen der Technik. Eine neue Deutung der technisierten Welt. Bielefeld, S. 297–310

Huf, Christina (2013): Vergleichende Ethnographie. Beiträge zum Selbst- und Fremdverstehen am Beispiel der Institutionalisierung des Übergangs in die Schule. In: Frieberthäuser, Barbara/Seichter, Sabine (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim, S. 46–62

Hünersdorf, Barbara/Maeder Christoph/Müller, Burkhard (Hrsg.) (2008): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim

Kärtner, Joscha/Keller, Heidi (2011): Diversität von Erziehungsvorstellungen. In: van Keuk, Eva (Hrsg.): Diversity. Transkulturelle Kompetenz in klinischen und sozialen Arbeitsfeldern. Stuttgart, S. 303–312

Kerl-Wienecke, Astrid/Schoyerer, Gabriel/Schuhegger, Lucia (2013): Kompetenzprofil Kindertagespflege in den ersten drei Lebensjahren. Berlin

Kindergarten heute (2016): Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis heute. Freiburg/Basel/Wien

Knauf, Tassilo/Düx, Gislinde/Schlüter, Daniela (2007): Handbuch Pädagogische Ansätze: Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Berlin

Köngeter, Stefan (2009): Relationale Professionalität. Eine empirische Studie zu Arbeitsbeziehungen mit Eltern in den Erziehungshilfen. Baltmannsweiler

König, Anke (2014): „Auf der Zielgeraden“. Krippenbau, neuer Bildungsplan, Ausweitung der Elternarbeit: Wenn sich die Kita an Veränderungen anpassen muss, sind alle Mitarbeiter gefordert. Ein Gespräch darüber, wie wir Dinge erfolgreich verändern. In: Meine Kita – Das didacta Magazin für den Elementarbereich, H. 1, S. 9–11

Krenz, Armin (2002): Teamarbeit als Voraussetzung für eine qualitätsgeprägte Elementarpädagogik. In: Wehrfritz Wissenschaftlicher Dienst WWD, H. 76, S. 28–29. www.kindergartenpaedagogik.de/700.html (06.06.2017)

Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate/Hédervári-Heller, Éva (2011): Die ersten Tage – Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Kindertagespflege. 7. Aufl. Berlin

Maeder, Christoph/Nadai, Eva/Rorschbach, Oliver (2003): Professionalität unter den Bedingungen des Sozialamts: Sozialarbeit in der öffentlichen Sozialhilfe. In: Mieg, Harald/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Professionelle Leistung – professional performance. Positionen der Professionssoziologie. Konstanz, S. 147–166

Mey, Günter/Mruck, Katja (2007): Grounded Theory Methodologie – Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In: Historical Social Research (HSR), H. 19, S. 11–39. www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/28861/ssoar-hsrsupp-2007-no_19-mey_et_al-grounded_theory_methodologie_-_bemerkungen.pdf?sequence=1 (24.07.2017)

Müller, Falko (2015): Professionelles Handeln als organisierte und situierte Tätigkeit. Eine praxisanalytische Methodologie zur Untersuchung von Arbeitsbündnissen. In: Neue Praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik (np), 45. Jg., H. 5, S. 469–487

Neumann, Sascha (2012): Teilnehmende Objektivierung unter Anwesenden. Zum Verhältnis von Ethnographie und Feldtheorie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sofia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen/Berlin/Toronto, S. 57–70

Nied, Franziska/Niesel, Renate/Haug-Schnabel, Gabriele/Wertfein, Monika/Bensel, Joachim (2011): Kinder in den ersten drei Lebensjahren in altersgemischten Gruppen. Anforderungen an fröhpädagogische Fachkräfte. München

Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppen, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 19–63

Ott, Marion/Schweda, Anna/Langer, Antje (2014): Ethnographische Erforschung von Erziehung, Bildung und Sozialisation. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Weilheim/Basel, S. 1–26

Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 276–302

Rabe-Kleberg, Ursula (2006): Mütterlichkeit und Profession – oder: Mütterlichkeit, eine Achillesferse der Fachlichkeit? In: Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München, S. 95–109

Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32. Jg., H. 4, S. 282–301

Schmidt, Nora (2016): Die Schwerpunktthemen 2016 im Deutschen Verein. Berlin

Schmidt, Robert (2012): Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Berlin

Schmidt, Robert (2017): Praxistheorie. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven. Wiesbaden, S. 335–344

Schoyerer, Gabriel/Frank, Carola/Jooß-Weinbach, Margarete/Loick Molina, Steffen (2016): Zwischen Fokussierung und Sicherung – Praktiken der professionellen Inszenierung von frühpädagogischen Angeboten. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Betz, Tanja/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik IX. Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung. Reihe: Materialien zur Frühpädagogik. Band 19. Freiburg, S. 59–84

Schoyerer, Gabriel/Frank, Carola Jooß-Weinbach, Margarete/Loick Molina, Steffen (2018): Profile der Kindertagesbetreuung (ProKi) – Dimensionen der Praxis von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege (Arbeitstitel). Weinheim

Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 132–170

Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 183–275

Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS), 1. Jg., H. 1, S. 49–96

Seckinger, Mike (2014): Formenvielfalt der Kindertagespflege aus Sicht der institutionellen Betreuung – kritische Reflexionen. In: Heitkötter, Martina/Teske, Jana (Hrsg.): Formenvielfalt der Kindertagespflege. Standortbestimmung, Qualitätsanforderungen und Gestaltungsbedarfe. München, S. 189–203

Spradley, James P. (1979): The ethnographic interview. New York

Stamov Roßnagel, Christian (2008): Mythos: „alter“ Mitarbeiter. Lernkompetenz jenseits der 40?! Weinheim

Stitzinger, Ulrich/Lüdtke, Ulrike M. (2014): Mehrsprachigkeit als Potenzial in KiTa-Teams. Osnabrück

Strauss, Anselm L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München

Strauss, Amselm/Corbin, Juliet M. (1990): Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. Los Angeles u.a

Strehmel, Petra (2016): Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen: Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele: Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 3., korrigierte Aufl. Freiburg, S. 131–252

Temarth, Jürgen (2007): Teamarbeit. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. 6., überarb. und akt. Aufl. Baden-Baden, S. 959–960

Weberling, Birgit (2015): Kindertagespflege als individuelle und familiennahe Betreuungsform im Hinblick auf kultursensibles Handeln. <https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/kindertagespflege-als-individuelle-und-familiennahe-betreuungsform-im-hinblick-auf-kultursensibles-h/>. (06.12.2017)

Weltzien, Dörte (2017): Vielfalt in Teams – Potenziale und Risiken. In: KiTa Aktuell BY, 29. Jg., H. 4, S. 76–79

Wilz, Sylvia Marlene (2015): Skizze zur praxistheoretischen Debatte um Organisation. In: Apelt, Maja/Wilkesmann, Uwe (Hrsg.): Zur Zukunft der Organisationssoziologie. Wiesbaden, S. 253–270

Winner, Anna/Erndt-Doll, Elisabeth (2009): Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. Berlin

Wulf, Christoph (2005): Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld

Wulf, Christoph (2015): Rituale als performative Handlungen und die mimetische Erzeugung des Sozialen. In: Gugutzer, Robert/Staack, Michael (Hrsg.): Körper und Ritual. Sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge und Analysen. Wiesbaden, S. 23–40

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2004): Die Kultur des Rituals. Inszenierungen, Praktiken, Symbole. München

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim und München, S. 7–40

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2014): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden

Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim/München

Kurzbiografien der Autorinnen und Autoren

Carola Frank, M.A., wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut e.V. München. Schwerpunkte der Forschung: Kindheitsforschung und Frühpädagogik, Erziehung und Bildung im Feld der Kindertagesbetreuung, praxis- und organisationstheoretische Zugänge, Ethnografie, qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung

Margarete Jooß-Weinbach, Dr., wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut e.V. München. Schwerpunkte der Forschung: Kindheitsforschung und Frühpädagogik, Erziehung und Bildung im Feld der Kindertagesbetreuung, Professionstheorie, qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung

Steffen Loick Molina, M.A., wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut e.V. München. Schwerpunkte der Forschung: Soziologie des Körpers und der Kindheit, Gender- und Queer-Theorien, praxis- und diskurstheoretische Zugänge, Ethnografie, qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung

Gabriel Schoyerer, Prof. Dr., Professor für Pädagogik mit Schwerpunkt Pädagogik der Kindheit an der Fakultät für Soziale Arbeit an der Katholischen Stiftungshochschule München und wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut e.V. München bis Dezember 2017. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Kindheitspädagogik und Profession, Erziehung und Bildung im Feld der Kindertagesbetreuung sowie Ethnografie und qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Deutsches Jugendinstitut e.V.

Nockherstraße 2
D-81541 München

Postfach 90 03 52
D-81503 München

Telefon +49 89 62306-0
Fax +49 89 62306-162

www.dji.de