

FRANZISKA WIDMER, THOMAS GABRIEL, BETTINA GRUBENMANN
**SÄUGLINGE UND KLEINSTKINDER IN KINDERTAGESSTÄTTEN
IN DER STADT ZÜRICH**

EDITION SOZIALPRAXIS NR. 4
SOZIALDEPARTEMENT DER STADT ZÜRICH 2009

Eine Kooperation des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich
und des Sozialdepartements der Stadt Zürich

HERAUSGEBERIN
Stadt Zürich
Sozialdepartement
Verwaltungszentrum Werd
Werdstrasse 75
Postfach, 8036 Zürich

Tel. 044 412 61 11
 Fax 044 291 09 89

sd@zuerich.ch
 www.stadt-zuerich.ch/sd

AUTOREN
Franziska Widmer
Thomas Gabriel
Bettina Grubenmann

REDAKTION
Thomas Meier

GESTALTUNG, BILDREDAKTION UND PRODUKTION
Bringolf Irion Vögeli GmbH, Zürich

TITELBILD
Niklaus Spoerri, Zürich

BILDBEARBEITUNG/KORREKTORAT
Visiolink, Zürich

DRUCK
Lenggenhager Druck, Zürich

PUBLIKATION
Januar 2009

COPYRIGHT
Sozialdepartement der Stadt Zürich
ISBN-Nummer: 978-3-9523348-1-2

AUFLAGE
1000 Exemplare

PREIS
CHF 30.-

VORWORT	5	7 ORIENTIERUNGS- UND PROZESSQUALITÄT: «CODES OF PRACTICE» UND ALLTAGSKONZEPTE (VERBINDUNG DER ERGEBNISSE)	37
GLOSSAR	6	7.1 «Code of Practice» A: Engagierter Aktivismus	37
1 ABSTRACT	7	7.2 «Code of Practice» B: Reaktive Präsenz	38
2 EINLEITUNG	8	7.3 «Code of Practice» C: Strukturorientierte Präsenz und Strukturdeterminierte Deprivation	39
2.1 Erste Fragestellung und modifizierte zweite Fragestellung	9	7.4 Schlussfolgerung I: Vor- und Nachteile der «Codes of Practice»	39
2.2 Theoretischer und begrifflicher Rahmen	10	7.5 Schlussfolgerung II: der Bezug zu Alltagskonzepten	40
3 METHODISCHES VORGEHEN, DATENERHEBUNG 1	12	8 DISKUSSION DER ERGEBNISSE	42
3.1 Auswahl der Kindertagesstätten für Datenerhebung 1	12	8.1 Kinder	42
3.2 Datenerhebung 1	12	8.2 Erzieherinnen: Generalistinnen kontra Spezialistinnen	47
3.3 Auswertung	13	8.3 Institution	50
4 ERGEBNISSE DER DATENERHEBUNG 1	14	8.4 Voraussetzungen für gelingende Praxis	52
4.1 Anzahl und Alter der Kinder in unterschiedlichen Modellen	14	8.5 Kinderschutz	52
4.2 Argumente für und gegen bestimmte Modelle	14	9 ZWÖLF EMPFEHLUNGEN	54
4.3 Prozess der Innovation	15	BIBLIOGRAFIE	58
5 METHODISCHES VORGEHEN, DATENERHEBUNG 2	19	ANHÄNGE	60
5.1 Auswahl der Kindertagesstätten	19		
5.2 Auswertung	19		
6 ERGEBNISSE DER DATENERHEBUNG 2: ÜBER HANDLUNGSMUSTER ZU HANDLUNGSTYPEN	21		
6.1 Schritt 1: Einzelfalldarstellungen	21		
6.2 Schritt 2: Von Einzelfalldarstellungen zu Modellen von Handlungsmustern	25		
6.3 Beispiele der Modelle der Handlungsmuster	26		
6.4 Typen von Handlungsmustern	28		

VORWORT

In der Schweiz besteht ein viel grösserer Bedarf an Säuglingsbetreuung als in unseren Nachbarländern. Weil die Mutterschaftsversicherung der Mutter nur 14 Wochen Urlaub gewährt, sind viele junge Familien bereits kurz nach der Geburt eines Kindes auf familienergänzende Betreuungseinrichtungen angewiesen. Auf die hohe Nachfrage nach Säuglingsplätzen in Kitas hat die Stadt Zürich durch die Förderung von neuen Betreuungsmodellen reagiert. Darin wird eine Gruppe von ganz Kleinen gebildet, die aber in regelmässigem Kontakt zu einer Gruppe mit etwas älteren Kindern steht. So kann das Angebot an Säuglingsplätzen vergrössert werden, ohne dass auf die Vorteile altersgemischter Gruppen verzichtet werden muss. Dies hat mit zu einer starken Zunahme von Säuglingsplätzen geführt: Ende 2007 stand in Zürich fast für jeden dritten Säugling bis zwölf Monate ein Betreuungsplatz in einer Kita zur Verfügung.

Wie steht es aber um die Qualität der Säuglingsbetreuung? Werden die Kleinstkinder in Kitas altersgerecht betreut? In Kooperation mit dem Sozialdepartement hat das Pädagogische Institut der Universität Zürich die Arbeit in zwölf Kitas – teils mit altersreduzierten, teils mit altersgemischten Gruppen – beobachtet. Die Auswertung zeigt: Die Betreuung in altersreduzierten Gruppen ist mitnichten von geringer Qualität. Säuglinge erhalten darin den notwendigen Schonraum, Explorationsmöglichkeiten und Kontakt mit Älteren fördern sie auf ideale Weise. Ebenfalls widerlegt wurde das Vorurteil, Säuglingsbetreuung sei für ErzieherInnen langweilig und undankbar. Mit der nötigen Ausbildung und guten Konzepten bietet eine entsprechende Spezialisierung ein bereicherndes Arbeitsfeld.

Ich danke im Namen des Sozialdepartements und des Pädagogischen Instituts den Kitas, die sich beteiligt haben, herzlich. Ich habe grossen Respekt vor ihrem Mut, sich dem kritischen Blick auszusetzen. Dabei hat sich gezeigt, dass die Kitas gut und mit hohem Engagement arbeiten. Die Beobachtung hat aber auch Schwachstellen aufgedeckt. Die beteiligten Kitas haben von den WissenschaftlerInnen eine individuelle Rückmeldung erhalten, die nun im Sinn einer lernenden Organisation in den Betriebsalltag zurückfliessen kann. Zudem enthält die vorliegende Publikation Empfehlungen, und das Sozialdepartement skizziert, wie es die Kitas weiter unterstützen will. Ganz generell zeigt die Studie den hohen Weiterbildungsbedarf, der in der Kinderbetreuung im Allgemeinen und in der Kleinstkindbetreuung im Besonderen besteht.

Martin Waser, Stadtrat
Vorsteher des Sozialdepartements der Stadt Zürich

Im folgenden Glossar werden für das Verständnis wichtige Begriffe erklärt. Die Begriffe werden jeweils im Text ein zweites Mal bestimmt:

Strukturqualität

Unter Strukturqualität versteht man «im Allgemeinen situationsunabhängige und zeitlich relative Rahmenbedingungen für Kindertageseinrichtungen (...)» (Tietze 2003, S.11). Faktoren wie Organisationsmodell, Betreuungsschlüssel, Qualifikationen der Fachpersonen (ErzieherInnen und Leitung), Anstellungsbedingungen, Weiterbildung, Supervision, Raumangebot und Ausstattung und Ressourcen für Elternarbeit wurden im Untersuchungsdesign als Aspekte von Strukturqualität betrachtet.

Prozessqualität

Unter Prozessqualität wird nach Tietze (2003) das Geschehen in den Einrichtungen verstanden, pädagogische Handlungen, Tätigkeiten und Interaktionen – die Gesamtheit von Erfahrungen von Kindern und Erwachsenen in einer Institution.

Orientierungsqualität

Als Orientierungsqualität werden das professionelle Wissen der Handelnden und ihre Einstellungen, Meinungen und Werthaltungen bezeichnet.

Altersgemischte Gruppe

Kindergruppen umfassen eine unterschiedliche Anzahl Kinder verschiedenen Alters, häufig bis zum Kindergartenalter, manchmal inkl. Kindergartenkinder. Pro Gruppe stehen zwei Plätze für Säuglinge bis zum Alter von einem Jahr zur Verfügung.

Altersreduzierte Gruppe (auch: Kleinstkindergruppe)

Unter «altersreduziert» oder «Kleinstkindergruppe» werden verschiedene Modelle gefasst:

- Gruppen, welche Kinder von 4 Monaten bis zu 3 Jahren umfassen, ohne enge Zusammenarbeit mit einer reduziert altersgemischten Gruppe;
- Götti-Modell: Gruppen, die Kinder von 4 Monaten bis 18 Monate (teilweise 24 Monate) umfassen, in enger Zusammenarbeit mit einer reduziert altersgemischten Gruppe oder mit einer Gruppe mit Kindern von 2 bis 4 Jahren (teilweise inkl. Kindergarten);
- Tandem-Modell: Gruppen mit Kindern von 4 Monaten bis 3 Jahren, in enger Zusammenarbeit mit einer reduziert altersgemischten Gruppe mit älteren Kindern oder einer altersgemischten Gruppe.

Säuglingsgruppe

Ein Begriff, der im Verlauf der Entwicklung neuer Betreuungsmodelle für altersreduzierte Kleinstkindergruppen eingeführt wurde, sich jedoch als verwirrend erwies. Hier wird diese Bezeichnung verwendet für eine Gruppe, die Säuglinge bis zum Alter von 12 Monaten umfasst, eine Gruppenorganisation, die in diesem Forschungsprojekt nicht untersucht wurde.

Säuglinge, Kleinstkinder, Kleinkinder, Kindergartenkinder

Säuglinge: 0–1 Jahr, Kleinstkinder: 1–2 Jahre, Kleinkinder: 2–4 Jahre, Kindergartenkinder 4–6 Jahre.

Explizite Konzepte

Unter expliziten Konzepten werden Einstellungen und Haltungen verstanden, die über Sprache formuliert werden können.

Implizite pädagogische Konzepte

Implizite Konzepte umfassen Einstellungen und Haltungen, die sich in Handlungen äussern und die den Akteuren nur teilweise bewusst zugänglich sind, also auch auf Nachfrage nur teilweise explizit formuliert werden.

Handlungsmuster

Bei Handlungsmustern, Handlungstypen und «Codes of Practice» handelt es sich um Bezeichnungen, die einzelne Analyse- und Interpretationsschritte erhielten, um das Vorgehen der Datenauswertung deutlich und verständlich zu machen.

Handlungsmuster umfassen wiederkehrende, beobachtbare Interaktionen und Handlungen von Professionellen.

Typen von Handlungsmustern

Zusammenfassende Abstraktion von Handlungsmustern

Codes of Practice

Die «Codes of Practice» verschränken verschiedene Arten von Wissen. In ihnen werden professionelles Wissen, Alltagswissen, Handlungswissen und Einstellungen verklammert. Die «Codes of Practice» beschreiben eine Verbindung von Handlungskonzepten, wie sie in der Praxis unter realen Bedingungen vorfindbar sind, und Aspekten von professionellem Wissen und Einstellungen.

Auf die hohe Nachfrage nach Säuglingsplätzen in Kitas wurde in der Stadt Zürich durch die Förderung von zwei neuen Betreuungsmodellen reagiert. Das «Tandem-» und das «Götti-Modell» ermöglichen eine Vergrößerung des Angebots an Säuglingsplätzen, ohne auf Kontakt mit älteren Kindern verzichten zu müssen. Diese Modelle wurden im Rahmen einer Kooperation des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich und des Sozialdepartements der Stadt Zürich zwischen März 2007 und März 2008 begleitend untersucht.

Die qualitative Begleitforschung vollzog sich in einem Wechsel von Beobachtungen und Interviews, Auswertung und erneuter Beobachtung zur Überprüfung und Vertiefung. Die übergeordneten Fragen nach der Eignung verschiedener Betreuungsmodelle und den Voraussetzungen für professionelle, qualitativ hoch stehende Säuglings- und Kleinstkinderbetreuung in Kitas wurden beantwortet, indem die Auswirkungen der Umstellung auf Trägerschaft und Betrieb analysiert wurden. Es wurden konkrete Handlungsmuster erforscht und untersucht, an welchen impliziten und expliziten pädagogischen Konzepten sich die Erzieherinnen im Alltag orientieren. Insgesamt wurden zwölf Kitas – wovon acht mit altersreduzierten Gruppen arbeiten, vier mit altersgemischten – einbezogen.

Die wichtigsten Ergebnisse

- Den Ausschlag für eine vermehrte Säuglingsbetreuung gab in den meisten untersuchten Kitas die hohe Nachfrage der Eltern; als Argumente dagegen wurden die Interessen und Bedürfnisse der Erzieherinnen und strukturelle Bedingungen angeführt.
- Die Erzieherinnen in altersreduzierten Gruppen zeigten sich sehr zufrieden, wobei ihre Zufriedenheit von der Strukturqualität und vom Vorhandensein handlungspraktischer pädagogischer Konzepte abhing.
- Bei fehlenden oder handlungsfernen pädagogischen Konzepten griffen die Erzieherinnen tendenziell auf Vorstellungen von Familienerziehung zurück.
- Hohe Struktur- ergibt noch keine hohe Prozessqualität: In Kitas mit vergleichbaren Ressourcen war die Qualität in der Arbeit mit Kleinstkindern unterschiedlich.

Schlussfolgerungen

Aus den Beobachtungsdaten wurden Handlungsmuster der Erzieherinnen, Lehrfrauen und Praktikantinnen systematisiert und daraus wiederum drei «Codes of Practice» herausgearbeitet, in denen sich professionelles Wissen, Alltagswissen, Handlungswissen und Einstellungen verklammern. Ihre Eignung ist unterschiedlich:

- Die Mitarbeiterinnen im Code «Engagierter Aktionismus» können die erforderliche hohe Aktivität nicht durchgängig leisten, deshalb schwankt die Qualität, zum Nachteil aller Beteiligten. Dieser Code benötigt viel Betreuungspersonal.
- Die Mitarbeiterinnen im Code «Reaktive Präsenz» wollen den Kleinstkindern neben der Erfüllung von Bedürfnissen eigenständige Explorationsmöglichkeiten zur Verfügung stellen. Dieser Code bewährt sich für die Säuglingsbetreuung am besten.
- Die Mitarbeiterinnen im Code «Strukturorientierte Präsenz» orientieren sich an Gruppenabläufen und für alle verbindlichen Regeln. Das ist mit den Bedürfnissen der Kleinsten nur bedingt vereinbar und bringt Erzieherinnen in widersprüchliche Handlungsanforderungen.

Für die Kleinstkinder bewähren sich altersreduzierte Kleinstkindgruppen: Die Erzieherinnen reagierten rasch und empathisch auf ihre Bedürfnisse, trugen den unterschiedlichen Rhythmen von Müdigkeit und Hunger Rechnung, boten ihnen Schonraum, aber auch Raum für eigenständige Exploration und dadurch, in Kombination mit Interaktionen mit Gleichaltrigen und Älteren, ideale Lernbedingungen. In altersgemischten Gruppen fehlte teilweise die Sensibilität für das Rückzugsbedürfnis, und die Säuglinge und Kleinstkinder waren im Kontakt mit älteren Kindern manchmal ungenügend geschützt. Diese Nachteile lassen sich jedoch durch kompetente ErzieherInnen durchaus ausgleichen. Sehr vitale Kinder können in einer altersgemischten Gruppe von vielfältigen Anregungen profitieren; sensible, ruhebedürftige Kinder sind in altersreduzierten Gruppen besser aufgehoben.

ErzieherInnen stellt die Arbeit in einer altersgemischten Gruppe vor hohe Ansprüche, namentlich unsichere oder unausgebildete Erzieherinnen können in Überforderungssituationen geraten. ErzieherInnen in Kleinstkindergruppen bewältigen den Alltag mit Hilfe hoher Professionalität. Zusätzliches Fachwissen und – im Vergleich zu altersgemischten Gruppen – verbesserte Elternkontakte ermöglichen ihnen befriedigende Arbeit. Der Code «Reaktive Präsenz» bewährt sich besser als der Code «Engagierter Aktionismus»; Letzterer bewährt sich bei einem sehr guten Betreuungsverhältnis.

Die Institutionen brauchen Ressourcen für die Auseinandersetzung mit konzeptuellen Fragen und müssen den Erzieherinnen Weiterbildungen ermöglichen. Auch im Umgang mit Fragen des Kinderschutzes zeigte sich Informations- und Weiterbildungsbedarf.

In der Schweiz steigt die Zahl der Familien, die Erwerbsarbeit mit Kindern kombinieren möchten oder müssen, stetig an (vgl. Tschanen-Hauser 2007, S. 25; vgl. Nay et al. 2008, S. 25). Die seit 2005 gültige Mutterschaftsversicherung gewährt Frauen einen Urlaub von 14 Wochen nach der Geburt eines Kindes: Wenn Mütter erwerbstätig bleiben wollen, benötigen die jungen Familien eine familienergänzende Anschlusslösung bereits für Säuglinge. In der Stadt Zürich überstieg die Nachfrage nach Tagesbetreuungsplätzen vor allem für Säuglinge und Kleinstkinder das Angebot bis vor kurzem bei weitem; erst 2007 konnte die Situation deutlich verbessert werden. Noch immer führen manche Kindertagesstätten sehr lange Wartelisten. Dies führt zu einem hohen Innovationsdruck für die Institutionen.

Das zuständige Sozialdepartement der Stadt Zürich unternahm verschiedene Anstrengungen zur Erhöhung der zur Verfügung stehenden Plätze bei Gewährleistung der Qualität der Betreuung, unter anderem mit finanziellen Anreizen und in Form eines Leitfadens für innovative Formen vermehrter Säuglingsbetreuung (vgl. Sozialdepartement der Stadt Zürich 2006, S.1). Begleitend zu diesen Anregungen soll die vorliegende, 2007 durchgeführte qualitative Studie¹ einen Beitrag zur Beantwortung der folgenden Frage leisten: Welche Voraussetzungen auf institutioneller und personeller Ebene müssen gegeben sein, um qualitativ hoch stehende Betreuung für Säuglinge und Kleinstkinder in Kindertagesstätten sicherzustellen? Auch soll die Frage beantwortet werden, aus welchen Gründen Institutionen sich auf die nötige vermehrte Betreuung von Säuglingen und Kleinstkinder einlassen – in diesem Sinn innovationsbereit sind – und welche Gründe Verantwortliche allenfalls hindern.

Parallel zu dieser Untersuchung führte Martin Nigg 2007 im Rahmen einer Lizenziatsarbeit der Universität Zürich ebenfalls im Auftrag des Sozialdepartements der Stadt Zürich eine quantitative Studie durch. Diese untersucht das Ausmass der in der Stadt Zürich geleisteten Säuglings- und Kleinstkinderbetreuung und die Zufriedenheit der Trägerschaften mit ihren jeweiligen Modellen (vgl. Nigg 2007, S.1). Ergebnisse dieser Untersuchung können bereits in der vorliegenden Studie berücksichtigt werden.

Für die Begleitforschung stellten sich zwölf Kindertagesstätten zu Verfügung, acht davon arbeiten mit altersreduzierten², vier mit altersgemischten Gruppen.

¹ Eine Kooperation des Sozialdepartements der Stadt Zürich (Leitung: Edith Roos Suter und Angelika Tschanen-Hauser) mit dem Pädagogischen Institut der Universität Zürich (Leitung: Dr. Bettina Grubenmann und Dr. Thomas Gabriel)

Zentrales Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung war die Frage: Welche Qualität weisen die Leistungen von Kindertagesstätten in Bezug auf Kleinstkinder auf? Vor diesem Hintergrund interessierten die konkreten Bedingungen, welche sich günstig auf die Erziehung und Bildung von Kleinstkindern auswirken.

Die Untersuchung wurde mit qualitativen Forschungsmethoden durchgeführt. Bei einem solchen Ansatz gehen WissenschaftlerInnen zu Beginn eines Projekts nicht von bereits festgelegten Hypothesen aus, sondern entwickeln diese im Verlauf einer Untersuchung und richten beispielsweise weitere Datenerhebungen und ergänzende Fragen an ersten Ergebnissen aus (vgl. Rosenthal 2005, S.15).

Das Forschungsprojekt gliedert sich dementsprechend in zwei Teile: Zu Beginn fand eine Datenerhebung (Interviews und Beobachtungen) mit allen zwölf Kitas statt. Daraus konnten erste Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellung gewonnen und Hypothesen zur Weiterführung entwickelt werden. Erste Ergebnisse dieser Erhebung finden sich in Kapitel 4.

In der zweiten Phase erhoben die WissenschaftlerInnen zusätzliche Daten von sieben Institutionen. Die Darstellung der Ergebnisse dieser zweiten Datenerhebung findet sich in Kapitel 6.

In einem weiteren Schritt liessen sich die Daten beider Erhebungen kombinieren: In Kapitel 7 werden Handlungsmuster mit Aspekten von Orientierungsqualität verbunden und die daraus resultierenden «Codes of Practice» referiert. (Die Begriffe werden im Glossar erklärt.) Die Handlungsmuster von Erzieherinnen mit Säuglingen und Kleinstkindern werden beschrieben, interpretiert und auf ihre Funktionalität hin überprüft: Das Kapitel 8 beantwortet die Frage nach der Eignung verschiedener Modelle für Säuglinge und Kleinstkinder und nach Vor- und Nachteilen für ErzieherInnen und die Institutionen. Kapitel 7 und 8 könnte ErzieherInnen und LeiterInnen in Kitas interessieren.

² Unter «altersreduziert» oder «Kleinstkindergruppe» werden verschiedene Modelle gefasst:

Gruppen, welche Kinder von 4 Monaten bis zu 3 Jahren umfassen, ohne enge Zusammenarbeit mit einer reduziert altersgemischten Gruppe;

Götti-Modell: Gruppen, die Kinder von 4 Monaten bis 18 Monate (teilweise 24 Monate) umfassen, in enger Zusammenarbeit mit einer reduziert altersgemischten Gruppe oder mit einer Gruppe mit Kinder von 2 bis 4 Jahren (teilweise inkl. Kindergarten);

Tandem-Modell: Gruppen, mit Kindern von 4 Monaten bis 3 Jahren, in enger Zusammenarbeit mit einer reduziert altersgemischten Gruppe mit älteren Kindern, oder einer altersgemischten Gruppe.

An den Ergebnissen interessierte LeserInnen, welche die wissenschaftliche Begründung der angewandten Methoden zu Datenerhebung und Auswertung nicht lesen möchten, können Kapitel 3 und 5 überspringen; für das Verständnis wichtige Informationen werden wiederholt.

Das Forschungsprojekt schliesst an die Expertise von Eveline Nay et al. (2007) an. Nay befragte den Stand der Forschung auf innovative Konzepte und Modelle für vertretbare Säuglings- und Kleinstkinderbetreuung. Sie untersuchte neue Schweizer Modelle und stellte die Notwendigkeit von curricularer Ausrichtung – d.h. einer Ausrichtung an Zielen für Erziehung und Bildung, die auf theoretischen Grundlagen aufbauen – und pädagogischen Konzepten für neu zu konzipierende Organisationen fest. Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf den bei Nay et al. vorliegenden Forschungsstand.

In den Ergebnissen werden auch Situationen vorgestellt, die professionelles Handeln von Erzieherinnen kritisch beleuchten. Diese Beobachtungen dürfen den Blick nicht verfälschen auf die Gesamtheit aller beobachteten Handlungen: Die Mehrheit der beteiligten Fachpersonen arbeitet mit hoher Professionalität und hohem Engagement.

2.1 ERSTE FRAGESTELLUNG UND MODIFIZIERTE ZWEITE FRAGESTELLUNG

Wie Nay in der Expertise für innovative Konzeptionen der Säuglingsbetreuung in Kindertagesstätten (vgl. Nay et al. 2007, S. 31) feststellte, liegen sowohl auf schweizerischer wie auf internationaler Ebene sehr wenige Untersuchungen zu familienexterner Säuglingsbetreuung vor. In dieser Lücke setzte das Forschungsprojekt an, um in der Frage nach vertretbaren organisatorischen Formen und sinnvollen Konzeptionen vertiefte Erkenntnisse zu gewinnen. Dafür soll die Eignung von neuen, altersreduzierten Betreuungsmodellen für die vermehrte und spezifische Betreuung von Säuglingen³ und Kleinstkindern anhand folgender Leitfragen – der ersten Fragestellung – überprüft werden:

– Gibt es Modelle, die sich besonders bewähren? Welche Voraussetzungen müssen für qualitativ hoch stehende Betreuung von Säuglingen erfüllt sein? Lassen sich Ideen für die Anpassung der Modelle finden?

³ Begriffsbestimmung hier: Säuglinge: 0–1 Jahr, Kleinstkinder: 1–2 Jahren, Kleinstkinder: 2–4 Jahre, Kindergartenkinder 4–6 Jahre.

– Was benötigt eine erfolgreiche Umsetzung, worauf sollten die Verantwortlichen achten? Welche Begleitmassnahmen erweisen sich als hilfreich? Lassen sich pädagogische Konzepte⁴ eruieren, die sich besonders für die institutionelle Betreuung von Säuglingen und Kleinstkindern eignen?

– Weshalb wählen die Verantwortlichen ein bestimmtes Betreuungsmodell, aus welchen Gründen – je nach Institution – lehnen sie vermehrte Kleinstkinderbetreuung ab oder lassen sich darauf ein? Was hilft, was hindert?

– Wie arbeiten die Betriebe, die sich auf die vermehrte Betreuung von Kleinstkindern ein- bzw. umstellen? Welche pädagogischen Leitbilder oder Handlungskonzepte leiten Vorgesetzte und ErzieherInnen?⁵ Wie bewähren sich diese?

Aus den Antworten auf diese Fragen ergeben sich Empfehlungen – an Trägerschaften und LeiterInnen der Institutionen – für eine qualitativ und quantitativ möglichst gute Betreuung von Säuglingen und Kleinstkindern.

Nach der Auswertung der ersten Daten wurde die Fragestellung vor dem Hintergrund dieses Erkenntnisinteresses erweitert. Die Ergebnisse der ersten Datenerhebung zeigten, dass von hoher Strukturqualität nicht per se auf hohe Prozessqualität geschlossen werden kann. Die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Ebenen sind offensichtlich komplexer. Deshalb müssen nebst Aspekten der Strukturqualität auch Orientierungs- und Prozessqualitätsaspekte analysiert werden, wenn man die in diesem Forschungsprojekt aufgeworfene Frage beantworten will, welche Qualitätsaspekte in Kindertagesstätten letztlich insbesondere Säuglingen und Kleinstkindern zugute kommen. Die erste Datenerhebung ermöglichte vertiefte Einblicke in die Orientierungs- und Prozessqualität. Für den zweiten Teil des Forschungsprojekts bot es sich deshalb an, diesen Zugang als besondere Chance zu nutzen. Aus den ersten Ergebnissen liess sich folgende These zur Qualität der Tagesbetreuung formulieren:

These zu Alltagskonzepten (Orientierungsqualität und Prozessqualität): Bei fehlenden oder nicht umsetzbaren pädagogischen Konzepten orientieren sich die Fachpersonen (ErzieherInnen und Vorgesetzte) an Alltagskonzepten und

⁴ Unter pädagogischen Konzepten für die Arbeit mit Säuglingen und Kleinstkindern werden Vorstellungen des Umgangs, der Förderung, der Erziehung verstanden, die über pflegerische Aspekte hinausgehen.

⁵ Mit Fachpersonen und Professionellen sind sowohl die LeiterInnen, wie auch die ErzieherInnen gemeint. Als ErzieherInnen werden die Fachfrauen Betreuung (neue Ausbildung) oder KleinkinderzieherInnen (frühere Ausbildung) bezeichnet.

damit an Vorstellungen idealer Familienerziehung oder idealer Mütterlichkeit.

Daran anschliessend, konnte die ursprünglichen Fragestellung für eine zweite Fragestellung vertieft und modifiziert werden:

- An welchen impliziten pädagogischen Konzepten (Prozessqualität) orientieren sich die ErzieherInnen in den Handlungen des Alltags?
- An welchen expliziten pädagogischen Konzepten (Orientierungsqualität) orientieren sich die Fachpersonen in den Handlungen des Alltags?
- Lässt sich in diesen (expliziten und impliziten Konzepten) ein Bezug zu idealen Vorstellungen familiärer Erziehung nachweisen?

2.2 THEORETISCHER UND BEGRIFFLICHER RAHMEN

In Anlehnung an die Qualitätsdebatten in Kindertagesstätten ist eine Kritik festzustellen: In der Vergangenheit habe man sich zu sehr auf Institutions- und Konzeptanalysen konzentriert und dabei die Qualität auf der Handlungsebene, die Qualität für die untergebrachten Kinder zu wenig berücksichtigt. Es bedürfe vieler verschiedener Qualitäten, «um Qualität des pädagogischen Prozesses in Kindertagesstätten zu erzeugen, zum Beispiel die Ausbildungsqualität, Fortbildungsqualität, die Qualität der Ausbildung der Ausbilder, die Qualität des beteiligten Personals an den die MitarbeiterInnen betreffenden Entscheidungen, die Qualität der wissenschaftlichen Ergebnisse und Diskussion und letztlich gemeinsame und kontroverse, zumindest aber operationalisierte Vorstellungen darüber, was am Ende als «gut zu Bezeichnendes entstehen soll, also Orientierungsqualität» (Hoffmann 2001, S. 7).

Die vorliegende Untersuchung nutzt die Qualitätsdebatte zum einen, um die Fragen an eine gelingende Praxis für die Kleinsten zu systematisieren, und zum anderen, um über die Wechselwirkungen von Struktur-, Prozess- und Orientierungsqualität darzulegen, wie sich pädagogische Handlung vollzieht.

Unter Strukturqualität versteht man «im Allgemeinen situationsunabhängige und zeitlich relative Rahmenbedingungen für Kindertageseinrichtungen (...)» (Tietze, 2003, S.11). Faktoren wie Organisationsmodell, Betreuungsschlüssel, Qualifikationen der Fachpersonen (Erzieherinnen und Leitung),

Anstellungsbedingungen, Weiterbildung, Supervision, Raumangebot und Ausstattung und Ressourcen für Elternarbeit wurden im Untersuchungsdesign als Aspekte von Strukturqualität betrachtet.

Unter Prozessqualität wird nach Tietze (2003) das Geschehen in den Einrichtungen verstanden, pädagogische Handlungen, Tätigkeiten und Interaktionen – die Gesamtheit an Erfahrungen von Kindern und Erwachsenen in einer Institution. Und mit Orientierungsqualität werden professionelles Wissen der Handelnden und ihre Einstellungen, Meinungen und Werthaltungen gefasst.

Während Aspekte der Strukturqualität sehr deutlich abfragbar und insofern standardisiert überprüfbar sind, stellt sich bei Prozess- und Orientierungsqualitätsaspekten die Frage nach ihrer Messbarkeit. Für das vorliegende Forschungsvorhaben wurde deshalb die Unterscheidung zwischen «expliziten» und «impliziten» pädagogischen Konzepten getroffen, um eine differenzierte Betrachtungsweise zu ermöglichen. Unter expliziten Konzepten werden Einstellungen und Haltungen verstanden, die über Sprache formuliert werden können. Implizite Konzepte hingegen umfassen Einstellungen und Haltungen, die sich in Handlungen äussern und die den Akteuren nur teilweise bewusst zugänglich sind, also auch auf Nachfrage nur teilweise explizit formuliert werden. Diese Differenzierung kann am Beispiel der Fachlichkeit oder Professionalität verdeutlicht werden, die in der Qualitätsdebatte einen besonderen Stellenwert einnimmt. Während auf berufspolitischer Ebene Professionalität unumstritten ist, stellt sich auf der Ebene von Personalqualität die Frage, wie fachliches Wissen in die konkrete pädagogische Praxis umgesetzt wird. Qualität stellt sich in pädagogischer Praxis her, welche wiederum über konkrete Handlungen und nicht ausschliesslich über Einstellungen erfasst werden soll.

Der Fokus der Untersuchung liegt demnach auf der Handlungsebene. Handlung wird über drei Ebenen betrachtet, welche zur Anwendung kommen: Handlungsmuster, Typen von Handlungsmustern und «Codes of Practice». Handlungsmuster umfassen wiederkehrende, beobachtbare Interaktionen und Handlungen von Professionellen, welche sich über Handlungstypen abstrahieren lassen. Handlungstypen unterscheiden sich untereinander über implizite pädagogische Konzepte, welche sich in konkreten Situationen konkretisieren, aber als Idealtypen zu verstehen sind.

Die «Codes of Practice» verschränken verschiedene Arten von Wissen. In ihnen werden professionelles Wissen, All-

tagswissen, Handlungswissen und Einstellungen verklammert. Die «Codes of Practice» beschreiben also Handlungskonzepte, wie sie in der Praxis unter realen Bedingungen vorfindbar sind. Theoretische Konstrukte wie «professionelles Wissen» oder «Handlungswissen» erfassen einzelne Ebenen, die das konkrete Alltagshandeln beeinflussen, getrennt voneinander. Im Unterschied dazu verbindet die Idee der «Codes of Practice» die unterschiedlichen Bereiche und setzt diese – allenfalls – zueinander in Beziehung. Damit lässt sich theoretisch erfassen, dass in erzieherischen Prozessen professionelles Wissen und konkrete Handlungen manchmal nichts miteinander zu tun haben scheinen und sehr oft aber auch miteinander verschmelzen, ohne diese Beziehung im Einzelnen konkret zu klären.

Mit Bezug zur Qualitätsfrage lassen sich «Codes of Practice» in verschiedenen Hinsichten funktional befragen: auf die Effekte für institutionelle Abläufe, für die handelnden Personen und am zentralsten für die betreuten Säuglinge und Kleinstkinder.

Es ist deutlich geworden, dass Qualitätsentwicklung vor dem skizzierten Hintergrund nicht als linearer Prozess gedacht werden darf. Dementsprechend wird auch nicht davon ausgegangen, dass Wirkung einzig über professionell adäquates Handeln erzeugt werden kann. Denn im Anschluss an Dahlberg (2004, S. 17 f.) geht die hier vertretene Perspektive von der Prämisse aus, dass Bilder von Kindheit, über die Bedeutung und Rolle von Kindern und über die Aufgaben von Erziehung kulturell konstruiert sind und in einem diskursiven Prozess ausgehandelt werden. Kinder, auch kleine Kinder, sind aus diesem Blickwinkel aktive, vollwertige, aber abhängige Subjekte, die ihre Welt mitgestalten. Eine gelungene Erziehung schliesst insofern die Achtung vor diesem Subjekt und die Verpflichtung zu demokratischen Vorgaben und damit Offenheit gegenüber anderen Kulturen und ihren Traditionen und Werten ein. Wesentlich erscheint jedoch, die Eigenverantwortung von Säuglingen, Kleinst- und Kleinkindern nicht zu überschätzen. Je kleiner die Kinder, desto mehr hängen sie von den sie umgebenden Erwachsenen ab – theoretische Konstrukte wie auch eine angemessene Erziehung müssen diesem Umstand unbedingt Rechnung tragen.

Es kann zusammenfassend davon ausgegangen werden, dass sich gelingende Praxis bzw. günstige Erziehungs- und Bildungsbedingungen für Säuglinge und Kleinstkinder über Wechselwirkungen der verschiedensten Qualitätsebenen bestimmen lassen.

In der Untersuchung werden die Institutionen an folgenden Qualitätskriterien für Säuglinge und Kleinstkinder in Kindertagesstätten gemessen:

- Sicherheit: Als Grundlage und Teil von Qualität muss die körperliche Sicherheit und Integrität von Säuglingen und Kleinstkindern so weit als möglich gewährleistet sein.
- Ruhe: Individuelle Schlaf- und Essensrhythmen sollten sich so lange einrichten lassen, wie die Kleinstkinder sie brauchen, um den oft anstrengenden Tag in der Kita zu bewältigen und sich wohl zu fühlen.
- Verlässliche Bindungspersonen: Aus der Bindungstheorie lässt sich ableiten, dass Säuglinge und Kleinstkinder auf zuverlässige und feinfühlig Bezugspersonen angewiesen sind, welche rasch auf ihre Bedürfnisse reagieren. Eine rasche Reaktion auf Signale des Kindes betrachtet insbesondere Ainsworth (2003 [1977] S.414–417) als bedeutungsvoll für den Aufbau einer sicheren Bindungsbeziehung, weil die Kleinsten eine zu späte Reaktion nicht mehr in Verbindung mit ihren Signalen bringen können. Feinfühliges Verhalten betrachten Ziegenhain et al. (vgl. Ziegenhain/Wolff 2000, S.178) als Voraussetzung für eine sichere Bindung zwischen der die wichtigste Bindungsperson ersetzenden Bezugsperson und dem Kind. Die hohe Bedeutung der Qualität des Verhaltens von ErzieherInnen für den Aufbau einer sicheren Bindungsbeziehung betonen verschiedene Autoren (vgl. NICHD 1997; Holmes 2002, S. 68; Erath 1992, S. 49).
- Bildungsvoraussetzungen: Im Anschluss an die in den letzten Jahren geführte Bildungsdebatte lassen sich folgende Prämissen für günstige Bildungsvoraussetzungen festlegen: Säuglinge und Kleinstkinder brauchen die Möglichkeit zur eigenständigen Exploration der sie umgebenden Räume, ihrer Entwicklung angemessene Anregungen und Erwachsene, die durch Beobachtung erkennen, mit welchen Entwicklungsschritten sich ein Kind beschäftigt, und ihm die Möglichkeit eröffnen, sich weiterzuentwickeln (vgl. Nay et al. 2008, S. 38, S. 125; Weil 2003, S. 55). Eine Erziehung, die sich an individueller «massgeschneiderter» Unterstützung orientiert, ist für dieses Alter als günstiger zu betrachten als die Orientierung an Gruppenaktivitäten. Folgendes Zitat kann die hier vertretene Einstellung der erziehenden Erwachsenen gegenüber dem zu bildenden und sich bildenden Kind verdeutlichen: «Wenn man von Selbstbildung spricht, dann rechnet man mit dem eigenen Kopf des Kindes und gibt ihm Anerkennung und den Entfaltungsraum, den es braucht, um Erfahrungen zu machen, die vom Subjekt als bedeutsam erlebt werden; dann gibt man mehr als nur die Gelegenheit, aktiv das (nach-)zumachen, was andere als bildungsrelevant ausgewählt haben.» (Schäfer 2002, S.30f.)

Um die Modifizierung der zu beantwortenden Fragen zu ermöglichen, wurde ein gestaffeltes Vorgehen gewählt: In einer ersten Phase erhoben die Mitarbeitenden der Forschungsequipe Daten aller in die Untersuchung einbezogenen Krippen zum einen auf horizontaler – verschiedene Aspekte des Krippenalltags – und zum anderen auf vertikaler – hierarchischer – Ebene. Strukturelle Vorgaben und konzeptionelle Festlegungen der Institutionen wie auch Einstellungen und Ansichten der beteiligten Erzieherinnen und das konkrete Geschehen des Alltags in den Kindertagesstätten sollten in die erste Auswertung einfließen. Um Aspekte von Struktur- und Orientierungsqualität zu erfassen, wurden Professionelle interviewt. Um Aussagen über die Prozessqualität machen zu können, beobachteten Mitglieder der Forschungsequipe das Geschehen in den Institutionen während je zweier Tage. Ziel der ersten Phase war die Gewinnung von ersten, im weiteren Verlauf zu überprüfenden Hypothesen zur Beantwortung der Forschungsfragen.

3.1 AUSWAHL DER KINDERTAGESSTÄTTEN FÜR DATENERHEBUNG 1

Um einen vertieften Vergleich zu ermöglichen, wurden in Absprache mit den Auftraggebern insgesamt zwölf Institutionen gewählt, davon acht Kindertagesstätten, die mit neuen Betreuungsformen (altersreduzierte Gruppen, Götti- oder Tandem-Modell) arbeiten, und vier Einrichtungen, die altersgemischte Betreuungsformen wählten. Dieses Verhältnis ermöglichte es, die Institutionen, die vermehrt unter dreijährige Kinder betreuen, genauer zu untersuchen. Es stand eine genügend grosse Vergleichsgruppe zur Verfügung, und die Erfahrungen der Professionellen mit altersgemischten Betreuungsformen konnten einbezogen werden.

Erfreulicherweise erklärten sich – auf Anfrage von Stadt und Universität Zürich – mehr Kitas als vorgesehen zur Mitarbeit bereit. Dies ermöglichte es, vor allem bei den Kitas mit altersgemischten Modellen, die Kitas für die Studie auswählen zu können: Um eine möglichst grosse Vielfalt und ausgewogene Verteilung zu gewährleisten, wurden verschiedene Kriterien einbezogen. Die Anzahl der angebotenen Säuglingsplätze spielte eine wesentliche Rolle, die Art der Finanzierung – ohne oder mit durch die Stadt Zürich subventionierte Plätze –, Informationen der Institutionen und der Standort als Hinweis auf den

soziokulturellen und ökonomischen Hintergrund der in der Kita untergebrachten Kinder und ihrer Eltern. Die Anbindung an sozialpädagogische Institutionen wie Heime und dergleichen spielte insofern eine Rolle, als in jeder der beiden Gruppen – neue Betreuungsmodelle und altersgemischte Form – je eine Tagesstätte mit Anbindung an eine Trägerschaft, der auch andere Institutionen wie beispielsweise ein Kinderheim angehören, Eingang fand.

Um die gestellte Frage nach der Eignung der verschiedenen Betreuungsmodelle beantworten zu können, war es für das Forschungsdesign wichtig, die Verteilung von anderen Einflussfaktoren wie finanzieller und anderer Ressourcen in beiden Gruppen der untersuchten Stichprobe möglichst konstant zu halten.

3.2 DATENERHEBUNG 1

INTERVIEWS

In jeder Kita führte die Autorin mit der Leiterin oder dem Leiter und mindestens einer Erzieherin⁶ je ein qualitatives Interview. Fokussierte Leitfadenterviews ermitteln die Sichtweise von Professionellen in spezifischen Bereichen. Entlang diverser Erzählimpulse werden die Interviewten aufgefordert, ihre Erfahrungen, Beobachtungen, Darstellungen darzulegen. Der Erzählfluss wird nicht stark vorstrukturiert, sondern gibt – auch – über die Interpretation Hinweise auf subjektive Deutungen. Dabei interessiert nicht in erster Linie, ob die Befragten «die Wahrheit sagen». Vielmehr wird von der Annahme ausgegangen, dass sich ihre Sicht der Welt wirkmächtig auf die alltäglichen Interaktionen auswirkt. Der zu Beginn offene Erzählimpuls – «Was halten Sie persönlich von Säuglingsbetreuung in Kindertagesstätten?» – bietet die Chance, neue Problemfelder zu erschliessen. Erst über die spezifizierten, problemzentrierten Fragen werden die festgelegten Kategorien inhaltlich verdeutlicht und abgefragt (Leitfaden und Kategorien siehe Anhang I).

In der Gruppe der Erzieherinnen stellten sich meist die Leiterinnen der beobachteten Gruppen zur Verfügung; in einer Institution konnten die Gruppenleitung und eine Miterzieherin teilnehmen, in einer anderen Gruppenleitung, Miterzieherin und eine Lehrfrau. Eine andere Kita

⁶ Weil die Erzieherinnen ausschliesslich Frauen waren, wird im Folgenden die weibliche Form verwendet.

stellte eine Springerin frei, die über Erfahrungen in mehreren Gruppen verfügte. Die Institutionen konnten, ihren personellen Möglichkeiten entsprechend, entscheiden, eine oder mehrere Fachpersonen teilnehmen zu lassen. Für beide Berufsgruppen wurde ein dem Tätigkeitsprofil angepasster Leitfaden (siehe Anhang I) zur Strukturierung des Interviews verwendet. Die Fragen umfassten die oben geschilderten Themenbereiche, die Gespräche wurden alle von der gleichen Person geführt, sie dauerten bis zu zwei Stunden, wurden auf Tonträger aufgenommen und anschliessend transkribiert.

BEOBSACHTUNGEN

Teilnehmende Beobachtung bot sich an, um das Geschehen in den Kitas unabhängig von den Intentionen der beteiligten Fachpersonen erfassen zu können. Gerade bei noch nicht sprachmächtigen Säuglingen und Kleinstkindern eignet sich dieses Datenerhebungsverfahren. Es gilt, spezifische Situationen, die Lernen, Erziehen und Bilden besonders berücksichtigen, der Beschreibung zugänglich zu machen. Die Intentionen, welche Erzieherinnen verfolgen, lassen sich mit Verhalten und Reaktionen der Säuglinge vergleichend spiegeln.

Je zwei Personen beobachteten je zwei Tage die Abläufe in den jeweiligen Kitas. Dabei ging es weniger darum, zu zeigen, dass ErzieherInnen nicht das tun, was sie vorgeben, sondern vielmehr, wie sich das, was sie zu tun meinen, im Alltag umsetzt. «Entsprechend der ethnomethodologischen Auffassung, dass die Gesellschaftsteilnehmer die Realität, in der sie Leben [sic] methodisch herstellen (...), wird das Forschungsfeld als ein «ständig selbst generierendes und strukturierendes Phänomen» (Amann/Hirschauer 1997, S. 19) begriffen. Der Blick wird auf die interaktiven Dimensionen bei der Herstellung von sozialer Wirklichkeit gerichtet. Die gewonnenen Aussagen sollen Aussagen über die Umsetzung von Erzähltem (Ideal) in den pädagogischen Alltag ermöglichen.

3.3 AUSWERTUNG

Die Interviews geben in erster Linie Aufschluss über die Struktur- und Orientierungsqualität, obwohl sich in ihnen auch Hinweise auf Faktoren von Prozessqualität zeigen. Zur Hauptsache lässt sich Prozessqualität aus Beobachtungen eruieren, mit Hinweisen auf Struktur- und Orientierungsqualität.

In einem ersten Schritt wurden inhaltsanalytisch an die Interviews gestellte Fragen beantwortet und in einem zweiten Schritt pädagogische Leitbilder⁷ und Handlungskonzepte rekonstruiert.

In Form einer Gruppenauswertung interpretierte die Forschergruppe die Beobachtungen und diskutierte, modifizierte und ergänzte die bereits vorliegenden ersten Interpretationen. Anschliessend diskutierten die WissenschaftlerInnen die beiden Interviews und die Beobachtungen zusammen – im Hinblick auf allen Datensätzen gemeinsame Ergebnisse, auf Widersprüche und Auffälligkeiten. Von jeder Institution entstand so in einem diskursiven Verfahren eine detaillierte Auswertung. Diese Daten können allerdings hier aus Gründen des Datenschutzes nicht beigefügt werden: Trotz Anonymisierung blieben die Kindertagesstätten aufgrund struktureller Merkmale zu leicht erkennbar. Diese Ergebnisse haben die Kitas in Form einer persönlichen mündlichen Rückmeldung erhalten.

⁷ Unter «pädagogische Leitbilder» werden übergeordnete Konzepte und Vorstellungen verstanden, unter «Handlungskonzepte» konkrete, auf Handlungen bezogene Äusserungen, Vorgaben und Vereinbarungen.

4.1 ANZAHL UND ALTER DER KINDER IN UNTERSCHIEDLICHEN MODELLEN

Wenn man die Anzahl und das Alter der betreuten Kinder in den untersuchten Gruppen mit den unterschiedlichen Modellen in Beziehung setzt – also die Frage beantworten möchte, wie viele Kinder in welchem Alter in den verschiedenen Modellen betreut werden –, bestehen Unterschiede zwischen den Modellen (altersreduzierte und altersgemischte Gruppen) nicht in erster Linie in der Zusammensetzung der Kindergruppen. Insbesondere die vergleichsweise hohe Zahl der versorgten Kleinstkinder (1- bis 2-Jährige) in altersgemischten Gruppen überrascht (vgl. im Anhang III die Tabelle «Übersicht über die Institutionen und Organisationsformen – Erhebung 1»). In zwei der vier Kitas mit altersgemischtem Modell arbeiten die Fachpersonen mit etwas weniger oder gleich vielen Säuglingen und gleich vielen Kleinstkindern wie in den Kleinstkindergruppen.

Damit sind in altersgemischten Gruppen viel mehr kleine Kinder zu finden, als die etwas polarisiert erscheinende Fachdiskussion vermuten liesse. Durch die Bezeichnung «Säuglingsgruppe» (vgl. die Definition der Stadt im Sozialdepartement der Stadt Zürich 2006, S. 4) verschwindet in dieser Diskussion die Tatsache, dass in den sogenannten «Säuglingsgruppen» Kinder bis zum Alter von mindestens achtzehn Monaten untergebracht sind – in fünf der acht Kitas Kinder bis zum Alter von zwei oder gar bis zu zweieinhalb Jahren. Deshalb umfassen Säuglingsgruppen zwar mehr Säuglinge als altersgemischte Gruppen, aber nur geringfügig mehr Kleinstkinder. So versteckt sich, um es so zu sagen, in zwei der vier altersgemischten Gruppen fast eine Kleinstkindergruppe. Diese recht ähnliche Zusammensetzung der Gruppen überraschte die beteiligten Wissenschaftler.

Um der entstandenen Begriffsverwirrung abzuweichen und deutlich zu machen, welche Kinder betreut werden, wird hier für die unterschiedlichen Formen der neuen Modelle der Begriff «altersreduzierte Kleinstkindergruppe» vorgeschlagen.

Dieses Ergebnis hängt – auch, aber nicht nur – mit dem Messzeitpunkt zusammen: In den Kleinstkindergruppen sieht die Situation jeweils im August vollkommen anders aus, während in den altersgemischten Gruppen mit Beginn des neuen Schuljahres weniger Kleine dazustossen. In der zweiten Datenerhebung (Herbst 2007) vergrösser-

ten sich die Unterschiede zwischen den Gruppen, nun befanden sich in den Kleinstkindergruppen deutlich mehr Säuglinge und Kleinstkinder (vgl. im Anhang III die Tabelle «Übersicht über die Institutionen und Organisationsformen – Erhebung 2»).

Die Institutionen arbeiten jedoch trotz teilweise ähnlichen Kindergruppen unterschiedlich. In den grossen altersgemischten Gruppen trennen die Fachleute die Kinder nach Alter für kürzere Zeit, man verfügt nicht über ein spezielles Raumangebot – und in vielen Fällen auch nicht über ein pädagogisches Konzept für die Kleinsten, und die Fachleute erachten eine Spezialisierung auf Kleinstkinderbetreuung nicht als vordringlich. Die Kinder erleben also sehr wohl eine unterschiedliche Gestaltung ihres Alltags, wie weiter unten ausführlich dargestellt wird.

Zusammenfassend lässt sich folgendes Ergebnis festhalten: Die Diskussion um Vor- und Nachteile unterschiedlicher Modelle liesse grosse Unterschiede bezüglich der untergebrachten Kinder erwarten. Vor diesem Hintergrund überraschen die geringen Unterschiede der Gruppenzusammensetzung insbesondere der Kleinstkinder. Altersreduzierte Kleinstkindergruppen bieten im Schnitt etwa fünf bis sechs Kindern bis zum Alter von 18 Monaten einen Platz, altersgemischte Modelle betreuen je nach Gruppengrösse drei bis fünf Kinder bis zum Alter von 18 Monaten (vgl. die Grafiken zur Datenerhebung 1 im Anhang III; zu Datenerhebung 2 im Anhang IV). Die Argumente der Fachleute pro und kontra altersgemischtes Modell oder altersreduziertes Modell werden in der Folge dargestellt.

4.2 ARGUMENTE FÜR UND GEGEN BESTIMMTE MODELLE

In einem ersten Schritt werden die wichtigsten Argumente der befragten KleinkinderzieherInnen und Kita-LeiterInnen für oder gegen das altersgemischte Modell oder altersreduzierte Kleinstkindergruppen⁸ vorgestellt. Dabei handelt es sich nicht um eine vollständige Aufzählung, sondern um die Argumente, die eine Mehrheit der Befragten vertraten. Es handelt sich dabei um die zentralen, die verschiedenen Modelle betreffenden Vorstellungen der

⁸ In der Befragung wurde von Säuglingsgruppen gesprochen, deshalb wird hier in der weiteren Darstellung weiterhin diese Bezeichnung verwendet.

Professionellen, um den Kern des professionellen Diskurses über diese Organisationsformen.

KITAS MIT ALTERSGEMISCHTEN GRUPPEN

Die Professionellen der altersgemischten Gruppen betonen den Wert des Kontaktes zwischen Älteren und Kleinen. Dabei liegt das besondere Augenmerk auf der positiv beurteilten Anregung der Kleinen durch die Grossen. Für wichtig und als Vorteil erachten die Professionellen die Stabilität der Gruppe, die dadurch erreicht wird, dass die Kinder ihre Gruppe nicht wechseln müssen und zudem kleine Geschwister in die gleiche Gruppe eingeteilt werden können.

Die LeiterInnen führen auch Argumente gegen die Einführung von Säuglingsgruppen ins Feld. Sie befürchten eine Gefährdung von Zufriedenheit, Gesundheit und Stabilität der ErzieherInnen. So lehnen die LeiterInnen vor allem die nötige Spezialisierung als Beschränkung des Berufsfeldes ab, befürchten das Ausbrennen ihrer Angestellten und erhöhte Fluktuation. Diese Bedenken werden durch die Befürchtung verstärkt, keine geeigneten MitarbeiterInnen finden zu können. Ihrer Meinung nach halten KleinkinderzieherInnen, die ausschliesslich mit Säuglingen arbeiten, ihre Tätigkeit für langweilig, aber zugleich überfordernd und folglich unattraktiv. Diese Haltung spiegelt sich zusammenfassend in folgender Aussage wider: «Man kann nichts mit ihnen machen, nicht mit ihnen reden und nicht mehr nach draussen.»

Als weiteres Argument halten die Professionellen ein ErzieherInnen-Kind-Verhältnis von einem Erwachsenen zu zwei Säuglingen bis einem Erwachsenen pro Säugling für nötig, was das übliche und vorgeschriebene Verhältnis von einem Erwachsenen zu drei Säuglingen deutlich übertrifft.

KITAS MIT KLEINSTKINDERGRUPPEN

Die Professionellen von Kleinstkindergruppen betonen den Wert der Ruhe und der Rückzugsmöglichkeiten für die Kleinstkinder, die Kleinstkindergruppen bieten. Dabei schätzen die Professionellen die Möglichkeit, dem einzelnen Kind mehr seinen eigenen Rhythmus von Schlafen und Essen zugestehen zu können. Aber auch die VertreterInnen der Kleinstkindergruppen beurteilen den Kontakt zwischen Grösseren und Kleineren positiv und bewerten diesen fehlenden Aspekt als Nachteil von Kleinstkindergruppen. Kompensiert wird dieser fehlende Kontakt, wenn immer möglich, durch fest institutionalisierte Kontakte mit anderen Gruppen.

Die Professionellen sowohl der Kleinstkindergruppen als auch der altersgemischten Gruppen sehen in den altersgemischten Gruppen eine gewisse Gefährdung der Säuglinge durch die Befürchtung, sie könnten zu kurz kommen: «Die Kleinen gehen unter.»

4.3 PROZESS DER INNOVATION

Der Anstoss zur Umstellung ging oft von den LeiterInnen der Institutionen aus (in fünf von acht Fällen). In drei Kitas gaben die Trägerschaften die Schaffung möglichst vieler Plätze für Kleinstkinder vor. Das schlechte Ansehen der Kleinstkinderbetreuung und das negative Image von Säuglingsgruppen, verbunden mit imaginierter Mehrbelastung des Personals, hält zwei der vier LeiterInnen, die das altersgemischte Modell befürworten, von einer Umstellung ab: eine Leiterin oder ein Leiter entschied sich aus organisatorischen Gründen (Gruppenwechsel, Geschwister, Auslastung) für den Wechsel von Säuglingsgruppen zum altersgemischtem Modell. Generell scheinen, mit wenigen Ausnahmen, die LeiterInnen über die Wahl eines bestimmten Modells zu entscheiden.

In einem zweiten Schritt konnten die Begründungen der Professionellen für Innovationen im Bereich der Etablierung von Kleinstkinderbetreuung, insbesondere der LeiterInnen, vertieft betrachtet und einzelnen Bereichen zugeordnet werden.

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass Innovationen in verschiedensten Bereichen unternommen werden: Beispielsweise führten die Verantwortlichen neue Spielkonzepte ein, eröffneten neue Gruppen im Vorschulalter oder entwickelten ein spezifisches Wissen im Bereich von natürlicher Pflege. Hier stehen jedoch die Gründe für Innovationen im Bereich Säuglingsbetreuung im Zentrum. Die angeführten Gründe liessen sich nach Kontext, Institution, Eltern und Kinder aufschlüsseln und zuordnen. Unter Kontext wurde alles eingeordnet, was ausserhalb der Institutionen stattfindet: Die Finanzierungsmodalitäten der Stadt gehören beispielsweise dazu. Zu Institution gehören verfügbare Räume, Bereitschaft und Möglichkeit der Trägerschaft zu Investitionen, Wünsche der MitarbeiterInnen und Ähnliches.

Die verschiedenen Ebenen Kontext, Institution, Eltern und Kinder werden in der Reihenfolge der von den Inter-

viewpartnerInnen für die Schaffung von mehr Säuglingsplätzen zugewiesenen Bedeutung erläutert.

ELTERN

Die hohe Nachfrage von Seiten der Eltern bewegte die Leitungen der Institutionen entweder in Form einer starken Berücksichtigung der Elternbedürfnisse (drei von acht) oder aus der Tatsache, dass sich diese Plätze einfacher verkaufen lassen (drei von acht), zur Umstellung auf altershomogene Gruppen.⁹ Leitungen, die sich teilweise generell bemühen, Elternbedürfnisse stark einzubeziehen, schufen deshalb mehr Säuglingsplätze (Kita 3, 4, 7, 8, 9).

Eltern, die ihr Kind einer Kita anvertrauen, nehmen in der Regel das angebotene Modell als gegeben hin, sie äussern keine Präferenz zugunsten eines bestimmten Modells.

KONTEXT

An Modelle gebundene finanzielle Anreize durch die Stadt¹⁰ spielten keine Rolle.¹¹ Ein wesentliches Instrument der Steuerung durch die Stadt besteht hingegen in der Finanzierung der Plätze für Säuglinge bis zum Alter von 18 Monaten mit dem Zuschlag von 1,5, was bedeutet, dass die Betriebe bei der Betreuung von Säuglingen und Kleinstkindern stark finanziell unterstützt werden, sie erhalten pro Säuglingsplatz 50 Prozent mehr an Subventionen. Diese Praxis beeinflusst die Gruppenbildung in den Kindertagesstätten direkt. So erwähnt beispielsweise eine Leiterin, dass sie ohne diesen Zuschlag keine Kleinstkindergruppe eingeführt hätte und sich auch nicht vorstellen könnte, eine Säuglingsgruppe mit Kindern bis zum Alter von zwölf Monaten anzubieten. Für die Institutionen mit Kleinstkindgruppen eher problematisch wirkt sich die Grenze der Finanzierung mit 1,5 Plätzen bei 18 Monaten aus: Weil die Kinder häufig von ihrer Entwicklung her noch nicht zu einem Wechsel bereit sind, lassen sie die Fachpersonen – zu Recht aus fachlichen Gründen – in der altersreduzierten Gruppe und erwirtschaften in den Monaten, die das Kind über den 18. Lebensmonat hinaus in der Gruppe bleibt, ein Defizit.

⁹ Eine Institution wird hier zweimal genannt, weil beide Gründe als handlungsleitend angesehen werden können.

¹⁰ Wegen des grösseren Koordinationsaufwandes zwischen den beiden Subgruppen erhöhte die Stadt den Faktor zum Ausgleich struktureller Unterschiede auf 1,05.

¹¹ Die Interviewerin fragte nach Gründen für die Wahl eines bestimmten Modells, stellte aber keine direkten Fragen zu den Finanzierungsmodalitäten der Stadt.

INSTITUTION

In zwei Institutionen gab die Trägerschaft die Bereitstellung von möglichst vielen Kleinstkinderplätzen vor. Alle Institutionen, in welchen der Anstoss zur Umstellung von den Leitungen kam, erhielten durch ihre Trägerschaften Unterstützung. In einer Institution behindert die fehlende Unterstützung der Trägerschaft den Aufbau einer Gruppe mit neuen Modellen.

Strukturqualität: Eine wichtige Voraussetzung scheint die Verfügbarkeit geeigneter Räume zu sein. Diese nennen die meisten LeiterInnen von Institutionen mit altersgemischten Gruppen in den Interviews als Bedingung zur vermehrten Betreuung von Säuglingen. In einer Institution passte man das gewählte Modell explizit den zur Verfügung stehenden Räumen an, in Form des Aufbaus einer Babygruppe. Die Grösse der Institution spielt eine Rolle. So konnte in einer Kita mit dem Wechsel auf Altersmischung mehr Säuglinge aufgenommen werden: Eine Kleinstkindergruppe wurde aufgehoben, dafür wurden eine zusätzliche altersgemischte Gruppe geschaffen und je zwei Säuglingen pro Gruppe integriert.

Generell weisen, mit einer Ausnahme, alle Institutionen hohe bis sehr hohe Strukturqualitäten auf. Zu besonderen Ressourcen, die einigen Kindertagesstätten die Umstellung sehr erleichterten, gehört das in den Kitas der Stadt Zürich in einer Multiplikatorin vorhandene Wissen über den Ansatz von Emmi Pikler¹², an welches manche Institutionen offenbar unkompliziert anknüpfen konnten. Die Fachpersonen wenden das Gelernte strenger oder weniger streng an; alle betonen jedoch den Wert in Form von Handlungssicherheit und Qualitätssteigerung, den sie über die Integration der Pikler-Pädagogik erfuhren. Offenkundig könnte eine in der Fachwelt bekannte Multiplikatorin die Übernahme von neuen Ansätzen erleichtern, gerade weil das Feld der Frühpädagogik über wenig theoretisches Wissen und wenige Konzepte verfügt.

Orientierungsqualität: Insgesamt zeigt sich bei allen Institutionen eine auf die momentane Situation reagierende Planung – längerfristige Planungen scheinen entweder nicht möglich oder nicht üblich. Die LeiterInnen beziehen oft ihre Mitarbeiterinnen gedanklich in die Überlegungen mit ein. So können Unlust oder Lust der Erzieherinnen auf die Arbeit mit Kleinstkindern durchaus den Ausschlag für oder gegen ein bestimmtes Modell geben – eine Leiterin spricht in einem anderen Zusammenhang von

¹² Eine Darstellung des Konzepts befindet sich in Nay (2007) S.77–80.

einer Wohlfühlkultur der Professionellen, eine Einschätzung, die sich hier zumindest in diesem Punkt bestätigt. Davon unterscheiden muss man natürlich die von den LeiterInnen teilweise sehr hoch eingeschätzte Belastung für die Professionellen bei vermehrter Säuglingsbetreuung.

Generell scheint die Arbeit mit den Kleinsten für ErzieherInnen – in ihrer Vorstellung – wenig attraktiv zu sein, obwohl die ErzieherInnen, die sich darauf einlassen, mehrheitlich mit der Spezialisierung zufrieden sind. Nicht alle liessen sich ganz freiwillig auf die Arbeit in einer Babygruppe ein: Von sechs Mitarbeiterinnen – in diesen Kitas wurden bestehende Stellen neu definiert – übernahmen vier die Leitung der Säuglingsgruppe nicht motiviert, eine davon verliess ihre Stelle nach einiger Zeit, eine übernahm die Funktion erst vor kurzem, zwei sind heute sehr zufrieden mit der Arbeit. In einer Institution gab eine Kleinkinderzieherin einen entscheidenden Anstoss zur Umstellung, weil sie grosse Lust hatte, sich auf die Arbeit in einer altersreduzierten Kleinstkindgruppe zu spezialisieren. In zwei Krippen schrieben die Verantwortlichen die Stelle bereits mit einem entsprechenden Stellenprofil aus.

Der schlechte Ruf der Arbeit mit den Kleinsten unter den Fachfrauen wird weiter unten ausführlich Gegenstand der Überlegungen. Dort zeigt sich, dass sich die Gründe, die gegen die vermehrte Arbeit mit Kleinstkindern angeführt werden, oft auf der Ebene der Orientierungsqualität befinden, der Einstellung von MitarbeiterInnen und LeiterInnen. Die Strukturqualität steht weniger im Vordergrund, obwohl der höhere Betreuungsaufwand oft als Argument auftaucht. Bei den Institutionen, die umgestellt haben, scheint dieser nicht mehr ins Gewicht zu fallen, weil, so ist zu vermuten, die Organisationsstrukturen diesem Umstand Rechnung tragen.

KINDER

Bei zwei Institutionen führten die Kinder betreffende Überlegungen zur Innovation: In der einen beobachtete die Leitung an ihrem eigenen, in der Kita untergebrachten Baby eine Tendenz zu mangelndem Wissen und Überforderung von MitarbeiterInnen. Wesentlich ist hier die Beobachtung des Wunsches, dass die Kinder möglichst schnell dem Säuglingsalter entwachsen müssen, um an Gruppenaktivitäten teilnehmen zu können:

«Man hatte sehr wenig Fachwissen über diese Säuglingspädagogik, und das Interesse war auch nicht so gross. Die Säug-

linge waren halt auch da und herzlich, aber alle waren froh, wenn sie gehen konnten. (...) Man wird ihnen einfach nicht gerecht, vom Tagesrhythmus her. Ich spreche auch aus eigener Erfahrung, ich habe eine vierzehnjährige Tochter, sie war als Baby hier. Mir war nie richtig wohl, bis sie gehen konnte. Ich hatte oft ein wenig ein schlechtes Gewissen, ja, sie braucht halt jetzt den Schoppen, obwohl jetzt Kreisspiele auf dem Programm stehen – ich habe ja den Alltag gesehen. Es stimmt nicht, oder man musste den Schoppen schnell, schnell geben – also nicht nur bei meiner Tochter, sondern allen. Man hat da eine Geschichte erzählt und nebenher dem Kind zu essen gegeben, also das kann es nicht sein. Das ist wirklich alles andere als fachliche Betreuung von Kleinstkindern.» (Leitung Kita 10, Z.446–464¹³).

Dieses Unbehagen gegenüber dem altersgemischtem Modell führte zur Etablierung einer Kleinstkindgruppe.

Die Leiterin einer anderen Kita erlebte die Orientierung an Familienähnlichkeit als unbefriedigend und anstrengend für die Kleinen, aber auch für die Grossen und die Erzieherinnen. Sie lernte das altersgemischte Modell auch erst hier in der Schweiz kennen und griff auf ihre im benachbarten Ausland gemachte Ausbildung und Erfahrung zurück mit dem Umbau zu einer Kleinstkindgruppe (vgl. Leitung Kita 8, 55–58).

FÜR INSTITUTIONEN WESENTLICHE RESSOURCEN UND ERFAHRUNGEN WÄHREND DER UMSTELLUNG

In allen Institutionen, die sich mit der Frage vermehrter Säuglingsbetreuung befassen, zeigt sich, dass eine Spezialisierung notwendig ist. Es ist hilfreich, wenn die ErzieherInnen die Bereitschaft dazu mitbringen und wenn die Institutionen über Ressourcen verfügen, die Fachpersonen mit interner oder externer Weiterbildung zu unterstützen.

In den Fällen, in welchen die Umstellung von den Leitungen gewünscht wurde, erwies sich die Unterstützung durch die Trägerschaft als unabdingbar. Die Kindertagesstätten, die vor weniger als zwei Jahren umgestellt haben, berichten von finanzieller und ideeller Unterstützung durch das Sozialdepartement der Stadt Zürich.

Als sehr hilfreich erlebten zwei Kitas die weiter oben bereits geschilderte Vernetzung mit anderen Institutionen

¹³ Verweise auf Interviewstellen sind in manchen Fällen angeführt, um Aussagen belegen zu können. Allerdings werden diese Interviews aus Gründen des Datenschutzes nicht veröffentlicht.

und die interne Weiterbildung: In Krippen, welche Umstellungsprozesse ohne fachlichen Input und Begleitung leisteten, fanden Reformprozesse auf tieferem fachlichem Niveau statt, und die Qualität der Betreuung im Alltag ist tiefer.

LÄNGERFRISTIGE PROZESSE UND ERFAHRUNGEN MIT DEN VERÄNDERUNGEN

Hier werden vor allem die Erfahrungen der vier Kitas einbezogen, die seit zwei oder mehr Jahren eine Babygruppe führen. Eine der Säuglingsgruppen besteht seit so kurzer Zeit, dass sie nicht einbezogen werden kann.

Eltern: Viele der Eltern schätzen den Schonraum, den die Kleinstkinder in Babygruppen vorfinden, während der ersten beiden Jahre sehr.¹⁴ Mit dem dritten Lebensjahr wünschten manche Eltern, so die Professionellen, einen Wechsel zu den grösseren Kindern; sie befürchteten mangelnde Anregung.¹⁵

Weil die Gruppen kleiner sind, können sich die MitarbeiterInnen mehr Zeit nehmen für Tür-und-Angel-Gespräche. Das kann, verbunden mit einer grösseren Unsicherheit und Verletzlichkeit der Eltern von Säuglingen, zu einer näheren Beziehung zwischen Eltern und Professionellen führen, die viele Eltern sehr schätzen.¹⁶ Das mit der Umstellung verbundene spezialisierte pflegerische oder pädagogische Wissen der Professionellen führt in der Wahrnehmung der Mitarbeiterinnen zu höherer Anerkennung von Seiten der Eltern und damit zu besserer Zusammenarbeit.

Institution: Die intensivere Elternarbeit birgt Chancen und Gefahren. Die positive Seite ist in der grösseren Anerkennung zu sehen, die ErzieherInnen für ihre Arbeit erhalten, was die Arbeit in einer Kleinstkindergruppe bereichert. Schwierig kann sein, wenn die Grenze zur Elternberatung nicht ganz klar gesetzt werden kann. Dann geraten die ErzieherInnen allenfalls in Überforderungssituationen, weil sie den Eltern auch sehr viel geben. Dies kann dem gefürchteten Burn-out in Säuglingsgruppen Vorschub leisten. Diese Erfahrung führte – neben anderen Gründen – in einer Institution zum Abbau von Säuglingsplätzen.

¹⁴ In fünf von sieben Institutionen erzählten Professionelle von diesbezüglichen Erfahrungen mit Eltern.

¹⁵ In drei von sieben Institutionen, gemäss den Interviews mit Professionellen.

¹⁶ In vier von sieben Institutionen, dito.

Generell steht für die Arbeit in altershomogenen Gruppen mehr Personal zur Verfügung. In vier der acht Kitas lag der Schlüssel eher bei 1:2, als bei 1:3. Entgegen den Befürchtungen der VertreterInnen der altersgemischten Modelle schildern vier von sieben Leiterinnen von altersreduzierten Gruppen, dass sie die Arbeit in der altershomogenen Gruppe als weniger anstrengend empfinden und nicht wechseln wollen würden. Allerdings scheint die Belastung auch in den altersreduzierten Gruppen zu steigen, wenn der Betreuungsschlüssel konsequent bei 1:3 liegt und die Kinder mit 18 Monaten die Gruppe wechseln. Trotz dieser Tendenzen in zwei von sieben Institutionen äussern vor allem die Leitungen der Kitas mit altersgemischten Gruppen, dass ihre Erzieherinnen über Belastung klagen oder häufig krank sind, und die Erzieherinnen in diesen Modellen wünschen sich häufiger mehr Betreuungspersonal.

Zur Beantwortung der aufgrund der Ergebnisse der ersten Datenerhebung modifizierten und erweiterten Fragestellung mussten weitere Daten erhoben werden. Diese sollten eine vertiefte Einsicht und Beurteilung vor allem in die Prozessqualität einzelner Kindertagesstätten erlauben. Insbesondere die – teils die Interviewaussagen ergänzenden, teils kontrastierenden – Daten der ersten teilnehmenden Beobachtungen hatten sich bereits als facettenreich und ergiebig erwiesen, unter anderem auch, weil sich implizite Konzepte teilweise deutlich manifestierten. Deshalb wurde aus den beteiligten Kitas eine kleinere Gruppe ausgewählt, um die bereits vorhandenen Beobachtungsdaten zu ergänzen und zu vertiefen. Teilnehmende Beobachtung bietet sich insbesondere an, um «vielfach aufgeschichtete, in routinisierten Handlungen eingebundene Wissensbestände» (vgl. Cloos, 2006, S.187) von Professionellen zu erfassen. Mit dem gewählten Vorgehen konnte eines der grössten methodischen Probleme teilnehmender Beobachtungen, die beschränkte Reproduzierbarkeit der originalen Daten durch die fehlende Trennung von Daten und erster Interpretation (vgl. Bohnsack 2007, S. 130 f.), durch eine breitere Datenbasis und den Einsatz mehrerer BeobachterInnen minimiert werden.

Die bei der ersten Datenerhebung erhobenen Daten der Interviews erwiesen sich als genug ergiebig, um unter anderen Gesichtspunkten in Form einer zweiten, vertieften Auswertung zusätzliche Aspekte der Orientierungsqualität herauszuarbeiten.

5.1 AUSWAHL DER KINDERTAGESSTÄTTEN

Im Sinne der grössten möglichen Kontrastierung von einzelnen Aspekten der Prozessqualität fiel die Wahl auf je zwei Kindertagesstätten mit hoher und tiefer Prozessqualität – bei vergleichbar hoher Strukturqualität. Drei Institutionen, eine mit hoher, eine mit mittlerer und eine mit tiefer Prozessqualität, wurden ausgewählt, weil sich bei der ersten Beobachtungssequenz in diesen Kitas Hinweise auf eine hohe Bedeutung personeller Faktoren – Stärken und Schwächen von Erzieherinnen – ergeben hatten. Vertiefte Beobachtungen sollten, so die Erwartung, Aussagen über den Zusammenhang zwischen Handlungsmustern, Aspekten von Orientierungsqualität und Prozessqualität ermöglichen.

In der zweiten Datenerhebung stehen vier altersreduzierte Gruppen drei altersgemischten Gruppen gegenüber – ein ähnliches Verhältnis wie in der ersten Erhebung.

5.2 AUSWERTUNG

Die Auswertung der Beobachtungsbogen erfolgte in zwei Schritten. Entlang der von den BeobachterInnen geforderten Konzentration auf Interaktionen wurden zuerst einzelne Beobachtungen den beschriebenen Parametern zugeordnet. Dieser bereits interpretierende Schritt wurde von der Auswertungsgruppe diskutiert und auf Strukturen befragt. Daraus liessen sich in einem zweiten Schritt Handlungsmuster eruieren.

Bei der Auswertung der Ergebnisse zur Beantwortung der modifizierten Frage¹⁷ wurde wie folgt vorgegangen: Aufgrund der gemeinsamen Auswertungen entstand jeweils pro Institution ein Text, der – noch sehr nah an den Daten – die beobachteten Interaktionen und Ereignisse in ersten Mustern zusammenfasst. Zwei dieser Auswertungen befinden sich zur Verdeutlichung des Vorgehens gleich anschliessend in der Studie. Aus Datenschutzgründen änderten die Forschenden die Anonymisierung der Kindertagesstätten ein zweites Mal. Die Auswertungen lassen sich demzufolge nicht mit der Übersicht über die Institutionen (siehe Anhang III, Übersicht über die beteiligten Institutionen und Organisationsformen) kurzschliessen.

Die Möglichkeit, den zunehmenden Abstraktionsprozess der Daten für die Lesenden nachvollziehbar darzustellen, und die Chance für Erzieherinnen oder Fachfrauen Betreuung, ihre eigenen Muster mit den geschilderten zu vergleichen, bedingt den aus Datenschutzgründen heiklen Prozess der Offenlegung dieser Daten. In einem zweiten Schritt systematisierte die Autorin diese ersten Muster über ein aus den Daten und entlang den bereits für die Datenerhebung vorgegebenen Parametern entwickeltes Modell, um abstraktere Handlungsmuster zu generieren. Diese Systematisierung führte in einer weiteren Abstraktion zur Bildung von drei Handlungstypen mit jeweiligen Verlaufsformen. Aus den Handlungstypen liessen sich implizite Handlungskonzepte (vgl. Kapitel 6.4) ableiten, die als Voraussetzung für die Beantwortung der modifizierten Fragestellung dienen.

Dann liessen sich in Verbindung von Datenerhebung 1 und 2 die herausgearbeiteten Handlungstypen mit Aspekten von

¹⁷ – An welchen impliziten pädagogischen Konzepten (Prozessqualität) orientieren sich die ErzieherInnen in den Handlungen des Alltags?
– An welchen expliziten pädagogischen Konzepten (Orientierungsqualität) orientieren sich die Fachpersonen in den Handlungen des Alltags?
– Lässt sich in diesen (explizite und implizite Konzepte) ein Bezug zu idealen Vorstellungen familiärer Erziehung nachweisen?

Orientierungsqualität zu «Codes of Practice» verbinden. In diesen werden verschiedene Bereiche – Handlung, Einstellung und Aspekte der institutionellen Organisation – miteinander verbunden. «Codes of Practice» umfassen mehr als Handlungsmuster, sie dienen der Herausarbeitung expliziter Konzepte.

6 ERGEBNISSE DER DATENERHEBUNG 2: ÜBER HANDLUNGSMUSTER ZU HANDLUNGSTYPEN

6.1 SCHRITT 1: EINZELFALLDARSTELLUNGEN

Die beiden folgenden Einzelfalldarstellungen spiegeln das Vorgehen: Deutlich sichtbare Handlungsmuster stehen am Anfang. Sie dienen einer ersten Einordnung des Gesehenen und liegen nicht unbedingt auf der gleichen Ebene, noch konnten alle Handlungsmuster herausgearbeitet werden. In der übergeordneten Diskussion wurden die Handlungsmuster mit anderen Aspekten, wie Modell, Handlungsmuster aller Beteiligten, räumlicher Nutzung oder Ähnlichem, zusammen gedacht und reflektiert. Es handelt sich dabei um ausgewählte Auswertungen zweier Institutionen: In Kita 18 arbeitet man mit dem altersgemischten Modell, in Kita 22 mit einem altersreduzierten Götti-Modell. In Kita 18 schwankt das Verhältnis an den untersuchten Tagen von 1:1,6 bis 1:2,6, es steht also sehr viel Personal zur Verfügung. In den Randzeiten beträgt das Verhältnis 1:4. In Kita 22 schwankt das Betreuungsverhältnis zu Zeiten mit viel Betreuungspersonal von 1:1,6 bis 1:2,3. Die in der Falldarstellung verarbeiteten Beobachtungen werden zur Verdeutlichung des Vorgehens der Auswertung vorgestellt. In ihnen lassen sich die Unterschiede der Handlungsmuster einzelner Personen, die zur Modifizierung der Fragestellung geführt haben, nachvollziehen.

HANDLUNGSMUSTER IN KITA 18

In Kita 18 wird mit dem altersgemischten Modell gearbeitet. Das Erzieherinnen-Kind-Verhältnis schwankt zwischen 1:1,6 und 1:2,6, es ist abhängig von Beobachtungstag und Zeit, in den Randzeiten sind weniger Erwachsene anwesend. Folgende Handlungsmuster lassen sich feststellen:

Hohe Aktivität: Vor allem das Verhalten einer ausgebildeten Erzieherin (Erzieherin 1, hier werden aus Gründen des Datenschutzes alle Mitarbeiterinnen als Erzieherinnen bezeichnet) fällt durch sehr hohe Aktivität auf. Sie bewegt sich viel, wendet sich einem Kind nach dem anderen – oder miteinander – zu, – indem sie mit einem spielt, gleichzeitig eines auf dem Schoss hat und mit einem dritten spricht. Trotz der Vielzahl an ausgeführten Tätigkeiten erwies sich dieses Handlungsmuster in den Beobachtungen als recht unwirksam.¹⁸ Einige der beobachteten Kinder zeigten deutliche Zeichen von Unwohlsein, und die Autonomie vor allem der Kleinstkinder wurde immer wieder massiv eingeschränkt. So kam es zum Beispiel vor, dass ein mit einem Spielzeug beschäftigter Säugling ein zweites angeboten

bekam und mit Verwirrung reagierte oder dass ein Kleinkind aus von aussen nicht nachvollziehbaren Gründen an von ihm gewählten Aktivitäten gehindert oder darin gestört wurde. Auch nahm die Erzieherin Lösungen für eine Aufgabe, mit der sich das Kind beschäftigte, vorweg und begrenzte damit seinen Erfahrungsraum. Kurz gesagt, liesse sich dieses Handlungsmuster mit «viel Aktivität, die zu Chaos, Anstrengung und Verlust des Überblicks» führt, umschreiben. «Bi zu nüt cho» – diese Aussage der Erzieherin belegt den Nachteil, den dieses Handlungsmuster für sie selber hat, die hohe Aktivität führt zum subjektiven Gefühl von Stress für die Mitarbeiterin. Die ebenfalls beobachtete Miterzieherin zeigte dieses Verhalten gar nicht, sowohl Lehrfrau als auch Praktikantin wenig. Dieser Code kann also in hohem Mass durch personelle Eigenschaften bestimmt angesehen werden und lässt sich nicht allein mit der Kultur der Institution erklären (K18, B2 S.5; K18, B1 S.3).

Zeichen von Unwohlsein mit Nähe und Zärtlichkeit beantwortet: Zeichen von Unwohlsein wie Quengeln oder Weinen bei den Kindern unter 18 Monaten beantworteten drei von vier beobachteten Erzieherinnen (Gruppenleiterin, Lehrfrau und Praktikantin) meist mit sofort eingesetzter Nähe. Sie zogen die Kleinkinder auf den Schoss, hoben sie hoch oder wiegten sie in den Armen, alle reagierten rasch auf die Zeichen.

Nähe und Distanz: In der Kita pflegen alle Erzieherin (mit Ausnahme der Miterzieherin) einen sehr nahen körperlichen Kontakt. So küsst beispielsweise die Praktikantin ein ankommendes Kind auf eigene Initiative, und die beobachteten Kleinkinder befanden sich einen grossen Teil der Zeit auf dem Schoss einer Erzieherin. Insbesondere die Gruppenleiterin pflegt einen – nach Ansicht der an der Auswertung beteiligten WissenschaftlerInnen – unzulässig nahen Interaktionsstil. So liegt ein 15 Monate altes Kind während eines Spiels auf ihrem Bauch, und sie umarmt es in dieser Stellung, sie spielt Nase-an-Nase-Reiben mit den Kindern. Problematisch sind bei solchen Beobachtungen nicht unbedingt die Handlungen an sich, sondern dass die Zärtlichkeiten vielleicht auf Bedürfnisse der Erzieherin verweisen, da sie von ihr initiiert werden. Hier fehlt die professionelle Vorstellung einer Differenz zwischen institutioneller und familiärer Erziehung vollständig. Über körperliche Nähe erfahren die Kleinen, die sich bereits selbständig fortbewegen können, Grenzen, wie in folgender Beobachtung:

¹⁹ Alle Namen sind in allen Beobachtungsauszügen anonymisiert. Die Beobachtungsauszüge wurden teilweise im Interesse der Verständlichkeit leicht redigiert, die Zitate wurden aus dem Schweizerdeutschen übersetzt.

¹⁸ Parameter: Wohlfühlen, Autonomie, Lernen gesellschaftlicher Regeln

Timon (3½ Jahre) und Alina (3¼ Jahre) wollen ein Puzzle am Boden machen. Simon¹⁹ (13 Monate) will auch hin. Erzieherin 1 sieht das, sagt: «Das ist nicht für dich.» Packt Simon, hebt ihn hoch (ist vom Stuhl gerutscht) setzt ihn rittlings aufs Knie, drückt seinen Rücken gegen ihren Bauch. Er macht sich steif, zappelt, presst die Lippen zusammen. Erzieherin 1 trägt ihn weg, gibt ihm ein anderes Spielzeug (stapelbarer Turm). Simon spielt. Kurze Zeit später will er wieder zum Zusammensetzspiel. Erzieherin 1 zieht ihn auf ihren Schoss. Simon spielt (K18, B2 S.6).

Die Erzieherin informiert Simon erst verbal über das Verbot, gibt ihm jedoch keine Gelegenheit, auf ihre Worte zu reagieren, sondern setzt ihn sich auf den Schoss. Nähe erhält so eine ambivalente Qualität, weil sie vom Kind in dieser Situation als Einschränkung seiner Bewegungsfreiheit und damit als störend empfunden wird. Simon wehrt sich, die Erzieherin trägt ihn daraufhin weg und setzt ihn auf den Boden. Sie nimmt seine Zeichen auf und trägt ihn vom Ort des Geschehens weg. Die verbale Interaktion spielt bei dieser Interaktion eine sekundäre Rolle, weil die Erzieherin keine Gründe für das Verbot nennt und von ihm nicht erwartet, dass er auf verbale Information reagiert: Die wesentlichen Informationen erfährt Simon über Berührung. Dabei verfügt die Erzieherin über wenig Handlungsvariation.

Anregung: **Gruppenleiterin, Lehrperson und Praktikantin begreifen sich als Spielpartnerinnen des Kindes. Dahinter scheint die Vorstellung der Förderung des Kindes durch Erwachsenen-Anregung zu stehen. Dabei wechselt die Praktikantin einmal in die Rolle der provokativen Spielpartnerin und demonstrierte dem beteiligten Kind ihre Machtposition. Die durch ein solches Verständnis der Arbeit der Erzieherin entstehende Gefahr der Rollendiffusion zeigt sich an diesem Beispiel, ein weiterer Nachteil entsteht für die Erzieherinnen durch den Verlust des Überblicks über die Gruppe, die sie sich mit einer – häufig unvollständigen – Spielbeteiligung einhandeln.**

Förderung: **In der Kita lässt sich die Vorstellung von Förderung durch schulähnliche Einheiten konstatieren. Hier findet ein Singkreis statt, der recht lange dauert (fünf Lieder), jedoch flexibel gehandhabt wird, wenn die Kinder Unlust zeigen. Das Förderungskonzept zeigt sich auch in geleiteten Spielen (beispielsweise im Basteln nach Vorlagen) und in der Sprache. Bei geeigneten Gelegenheiten fragen die Erzieherinnen die Kinder nach ihrem Wissen, beispielsweise über die Namen von Früchten und Ähnlichem.**

Verhaltenskorrektur: **Das Lernen gesellschaftlicher Regeln nimmt einen grossen Stellenwert in der Institution ein. Rü-**

gen und Hinweise, ein bestimmtes Verhalten zu ändern, fanden sich oft, etwa «Setz dich richtig hin». Solche Anweisungen begründeten die Erzieherinnen häufig normativ («Das macht man nicht») oder mit scheinbar in Bedürfnissen des Kindes gründenden Ursachen («Du kannst dich ja nicht richtig anlehnen»). Bei einigen Interventionen entstand der Eindruck von Willkür, so bei Essenssituationen, wenn alle laut sprechen, auch die Erzieherinnen, um dann unvermittelt, bedingt wohl durch das Überschreiten der Belastungsgrenze der Erzieherinnen, eben dieses Verhalten bei zwei Kindern scharf zu rügen.

Konflikte unter Kindern: **Es zeigt sich ein bestimmtes Ablaufschema: Bei Konflikten intervenieren die Fachpersonen und begründen die Unterbrechung normativ, ohne weitere Erklärung oder Vermittlung zwischen den Kindern («Das macht man nicht») und bieten Ablenkung an.**

Pflege: **Es gelten klare Regeln, was die Befriedigung körperlicher Bedürfnisse betrifft. Auf Zeichen der Kinder reagieren die Verantwortlichen schnell, sie achten auf sorgfältige Hygiene und erfüllen die Bedürfnisse der Kinder nach Möglichkeit. Das Verhalten beim Wickeln ist unterschiedlich (Erzieherin 1 spricht wenig, macht anderes nebenbei, Erzieherin 2 wendet sich dem Kind liebevoll zu, Erzieherin 3 spricht mit dem Kind).**

Sprachstil: **Insbesondere bei der Erzieherin 1 fiel die Art der Sprache auf: Sie sprach ausnehmend viel, kommentierte Handlungen und vermutete Gefühle der Kinder, wenig ihre eigenen, und sprach sehr laut. Dieser Umstand kann auch durch sichtbare Nervosität durch die Beobachtungssituation begründet sein. Auch entstand öfter der Eindruck, dass sich manche Kommentare indirekt an die Beobachterinnen richteten. Diese Erzieherin kommunizierte sehr unklar. Sie wählte dem Inhalt unangemessene Formen, indem sie Forderungen sprachlich als Bitten maskierte, Tadel als Frage tarnte und dergleichen mehr. Bei Erzieherin 4 liess sich der gleiche unreflektierte Sprachgebrauch beobachten, sie sprach jedoch leiser und weniger. Erzieherin 2 und Erzieherin 3 zeigten ein anderes Sprachmuster: Sie sprachen beide leise und formulierten ihre Anliegen klar (K18, B2 S.5).**

ÜBERGEORDNETE DISKUSSION ZU KITA 18

Gesamthaft zeigen sich in der Kita grosse Unterschiede im Verständnis und der Ausführung der Arbeit. Erzieherin 1 und Erzieherin 4 zeigen andere Handlungsmuster als Erzieherin 2 und Erzieherin 3 und nicht wertneutral andere, sondern solche von klar tieferem professionellem Niveau. Dieses zeigt sich in den geschilderten Verhaltensweisen,

wie dem unreflektierten Sprachgebrauch und der deutlichen Unachtsamkeit gegenüber der körperlichen Integrität insbesondere der Kleinstkinder.

Nun stellt sich die Frage, wie sich diese Unterschiede im fachlichen Handeln erklären lassen, wenn man sie mit den übrigen Daten der Institution vergleicht. Da lassen sich zum einen Unterschiede der Ausbildungen anführen: Erzieherin 1 ist nicht ausgebildete Kleinkinderzieherin, sondern absolvierte eine verwandte, lern- und spieltheoretisch orientierte Ausbildung, und Erzieherin 4 ist – noch – unausgebildet. Die Leiterin der Kita verfügt über die üblichen berufsspezifischen Ausbildungen, wie auch Erzieherin 3. Dies weist darauf hin, dass die in diesem professionellen Feld übliche Annahme einer Gleichwertigkeit verschiedener auf kleine Kinder bezogener Ausbildungsrichtungen nicht gegeben sein könnte. Beim Einbezug des – sehr differenzierten und umfassenden – schriftlichen pädagogischen Konzepts der Institution fällt die Betonung von Körperkontakt und Geborgenheit auf – wiewohl auch Achtung und Grenzen vor der Persönlichkeit des Kindes thematisiert werden. Das Konzept legt Grobziele und konkrete Handlungsanweisungen fest, weist hingegen als Forderung an die Leistungen der Erzieherinnen eine hohe Handlungskomplexität auf. Manche konzeptuell festgelegten Vorgaben sind beim beobachteten Alltag nicht vorzufinden, so wären «Störungen beim Spielen wenn möglich [zu] vermeiden» (päd. Konzept Kita 18, S.25) und «für das Freispiel genügend Zeit und Raum im Tagesablauf ein[zul]planen» (ebd.). Das umfassende Konzept könnte zu umfassend und damit nicht umsetzbar sein – so dass personelle Aspekte in den Vordergrund rücken, insbesondere bei den beiden Erzieherinnen, welche nicht über eine entsprechende Vorbildung verfügen.

HANDLUNGSMUSTER IN KITA 22

Es handelt sich um eine altersreduzierte Kleinstkindgruppe, organisiert nach dem Götti-Modell, und das Erzieherinnen-Kind-Verhältnis beträgt zu Spitzenzeiten zwischen 1:1,6 und 1:2,3. Die folgenden Handlungsmuster lassen sich feststellen:

Freiräume zur Verfügung stellen: **Den Kindern werden – bis zu einem gewissen Mass – Freiräume zur eigenen Entscheidung und zur selbständigen Bewegung zur Verfügung gestellt. Erst wenn diese mit den Bedürfnissen eines anderen kollidieren oder aus anderen Gründen allzu störend werden, schränken die Erzieherinnen den Freiraum ein. Beispiele:**

Zwei grössere Kinder (Auffangzeit, die Gruppen sind noch nicht getrennt) spielen. Die Kinder werden gefragt, ob sie auch noch

etwas essen möchten, aber sie spielen und rufen immer wieder «Wir essen nicht!» Die Erzieherinnen lassen sie spielen (K 22, B1 S.1).

Manuel (17 Monate) spielt am Tisch mit den Filzstiften und malt auf das Tischtuch. Die Erzieherinnen sehen es zwar, lassen ihn aber machen. Erst als er Nilas (12 Monate) anmalen will, greift die Gruppenleiterin ein (K 22, B1 S.7).

Suche nach Grund für Unwohlsein: **Wenn ein Kind weint oder quengelt, suchen die Erzieherinnen auf eine bestimmte Art und Weise nach der Ursache, um die Bedürfnisse des Kindes befriedigen zu können. Sie wenden sich dem Kind zu und fragen – rhetorisch, da diese Kinder der Babygruppe alle noch nicht sprechen können –, was es hat. Dann wird ihm vielleicht der Nuggi gegeben oder es wird versuchsweise ins Bett gelegt, ihm etwas zu trinken angeboten oder Ähnliches. In der Regel werden die Kinder erst, wenn sie sich nicht anders beruhigen lassen, auf den Schoss oder Arm genommen (K 22, B1 S.2, S.3, S.3, S.10). «So viel als nötig, so wenig wie möglich» scheint als Grundsatz der Reaktion auf Zeichen der Bedürftigkeit zu dienen.**

Anregung: **Spielanregungen werden vor allem als Mittel zur Linderung von Zeichen des Unwohlseins und als Ablenkung eingesetzt. Beispiel:**

Die Miterzieherin und die Gruppenleiterin unterhalten sich. Die Lehrfrau hört ihnen ruhig zu. Irma kriecht unter dem Tisch durch. Sie beginnt plötzlich zu weinen. Lehrfrau: «Was ist denn los?» Irma kommt unter dem Tisch hervor. «Es ist ja gar nichts passiert?» Die Miterzieherin nimmt Irma auf den Schoss. Sie quengelt weiter. «Bist du müde?» Sie hält Irma fest und spielt «hoppe hoppe, Reiter» mit ihr. Irma muss lachen (K 22, B5 S.6).

Die Lehrfrau und die Praktikantin machen eher Spielangebote (K 22, B5 S.2).

Pflege: **Der Pikler-Ansatz wird mehr (Gruppenleiterin) oder weniger (Lehrfrau) umgesetzt, Mitarbeit und Einverständnis des Kindes wird teils abgewartet und eingeholt, teils nicht.**

Selber machen lassen: **Was die Kinder bereits können, lässt man sie selber machen. Manchmal werden auch Schritte eingefordert, wie zum Beispiel der Versuch, selber zu essen.**

Körperliche Nähe: **Nähe wird zugelassen, wenn die Kinder sie initiieren (z.B. auf die Erzieherin klettern, wenn sie am Boden sitzt, sich ihr auf den Schoß setzen und Ähnliches). Sie wird von der Erzieherin in der Regel nur eingesetzt, wenn sich ein Kind anders nicht beruhigen lässt. Beispiel:**

Anna (acht Monate) liegt noch immer am Boden, sie sucht nun den Augenkontakt mit der Gruppenleiterin, scheint sie zu erkennen. Anna beginnt etwas zu quengeln und muss ein wenig spucken. Die Gruppenleiterin geht zu ihr und spricht in hoher, melodischer Stimme zu ihr «Uui, musstest du noch etwas görp-seln?» Sie wischt die Spucke auf und nimmt Anna in den Arm, während sie mit zwei grösseren Kindern spricht, die mit einem Besen spielen. Kurze Zeit später legt sie Anna wieder hin, sagt ihr, dass sie noch ein wenig neben Maxim (sechs Monate) und Raoul liegen darf. Sie legt sie so hin, dass Anna direkt zu Raoul und Maxim sehen kann. Anna beginnt sofort zu weinen. Die Gruppenleiterin nimmt sie wieder auf und fragt sie: «Willst du lieber zu uns an den Tisch kommen?» Sie nimmt sie auf den Schoß an den Frühstückstisch (K 22, B 1, S.2).

Sprachstil: **relativ leise, freundliche, sanfte Sprechweise, normalerweise Erwachsenensprache (keine Babysprache), manche Worte werden wiederholt: «Wo ist denn dein Nuggi, wo? Haben wir den verloren?» (K 22, B 1, S. 3) Kurze Sätze, auf die Situation bezogen (K 22, B 2, S.3). Reaktiv eingesetzte Sprache: Mit den Kindern wird in Zusammenhang mit einem äusseren Anlass gesprochen, manchmal schweigen alle, sowohl Erwachsene wie auch Kinder. Handlungen, die das Kind, mehrere Kinder oder die Erwachsenen betreffen, werden verbalisiert.**

Konflikte zwischen Kindern: **Bei Konflikten zwischen den Kindern warten die ErzieherInnen kurz ab, dann intervenieren sie, manchmal durch das Setzen einer Regel, manchmal durch Verbote.**

Rituale: **Es gibt wenige Rituale, diese sind auf das Alter der Kinder abgestimmt. Beispielsweise darf jeweils ein Kind ein Liedkärtchen aus einem Säckchen ziehen. Dies markiert den Beginn des Mittagessens.**

Andere, übergeordnete Verhaltensweisen:

Überblick bewahren: **Die Gruppenleiterin behält den Überblick – nicht nur über die Kinder, sondern auch über die Arbeit von Lehrerinnen und Praktikantinnen. Sie leitet sie «im Vorbeigehen» an, sagt, welche Farben sie für Bastelarbeiten nehmen sollen, und Ähnliches.**

Kükenmutter: **Kinder suchen Nähe und laufen oder krabbeln der Erzieherin überall hinterher.**

Bedürfnisse des Kindes vor Institution: **Ein Kind, das nicht essen mag und müde ist, wird zuerst ins Bett gebracht, es erhält sein Essen später.**

ÜBERGEORDNETE DISKUSSION ZU KITA 22

Die Kita 22 stellt viele Freiräume für die Kinder zur Verfügung, auch können Räume und personelle Vorgaben flexibel genutzt werden. Beispielsweise essen die einen Kinder Frühstück, während die anderen bereits im gleichen Raum spielen. Beim Spaziergehen kann eine Erzieherin mit einem schreienden Baby in die Kita zurückgehen und die Gruppe nachher einholen. Bei personellen Engpässen helfen sich die Erzieherinnen zwischen den Gruppen gegenseitig aus, und diese werden, wenn viele Kinder krank sind, auch einmal zusammengelegt. Damit lassen sich tendenziell problematische soziale Situationen (etwa, dass die einen Kinder warten müssen, weil andere noch essen) vermeiden. Voraussetzung dafür scheinen einerseits Räume zu sein, die eine flexible Nutzung zulassen – und so eingerichtet sind (Essen nicht vom Spielbereich getrennt) –, aber auch die Bereitschaft der Erzieherinnen, Ordnung und Struktur den Bedürfnissen der Kinder nachzuordnen. Alle Fachpersonen – Erzieherin, Lehrfrau und Praktikantin – wahren die körperliche Integrität der Kleinstkinder: Sie bieten den Kindern durch den gewählten Platz – sie sitzen auf dem Boden – die Möglichkeit, körperlich nahe zu sein, stellen aber Körperlichkeit selten her. Dabei unterscheidet sich das Verhalten der erfahrenen Gruppenleiterin von demjenigen der Lehrfrau: Erstere stellt Nähe nur her, indem sie ein Kind auf den Arm nimmt oder Ähnliches, wenn das Bedürfnis deutlich gezeigt wird, während Letztere auch einige Male ein Kind aus eigener Initiative auf den Schoß nimmt. Einige Kinder orientieren sich klar an der Gruppenleiterin, wenn mehrere Erzieherinnen anwesend sind, indem sie ihr beispielsweise folgen, wenn sie den Raum verlässt; sie suchen auch deutlich mehr Nähe zu ihr als zu Lehrfrau und Praktikantin, orientieren sich aber an diesen, wenn die Gruppenleiterin nicht da ist. Im Verhalten der Professionellen zeigen sich aber auch Übereinstimmungen: So zeigen alle ein eher reaktives Erziehungsverhalten, sie reagieren auf Spiel- und Kommunikationsangebote der Kinder und bieten Spielsachen oder Anregungen, wenn die Kinder Zeichen von Unwohlsein zeigen oder sonstige Ablenkung brauchen. Die Gruppenleiterin zeigte sich in der Lage, rasch zwischen verschiedenen Handlungskonzepten zu wechseln – so zwischen auf die Gruppe bezogenen Fähigkeiten wie derjenigen der Übersicht über das Geschehen oder unge-

teilter Aufmerksamkeit für ein einzelnes Kind. Dies könnte ein Indikator für die Qualität professionellen Handelns sein. Das schriftliche Konzept dieser Institution formuliert Ziele und konkrete Umsetzungen in Handlungen.

6.2 SCHRITT 2: VON EINZELFALLDARSTELLUNGEN ZU MODELLEN VON HANDLUNGSMUSTERN

Im nächsten Schritt liessen sich die herausgearbeiteten Handlungsmuster in ein auf bestimmte eingeschränkte Verhaltensweisen (Modell siehe folgende Doppelseite) bezogenes grafisches Modell übertragen. Die Abstrahierung der Handlungsmuster von bestimmten Situationen erwies sich zunächst als schwierig, die Modelle dienten der Systematisierung des Handelns der Erzieherinnen. In ihnen liessen sich Unterschiede in Handlungen und Einschätzungen des Befindens der Handelnden in den Situationen visuell darstellen.

Die vorliegenden Modelle bilden Unterschiede des Handelns von Erzieherinnen zwischen Typ A und B (siehe die in Kapitel 6.4 vorgestellten Handlungsmuster) ab. Mit diesem Auswertungsschritt liess sich eine verblüffende Übereinstimmung zwischen der Ähnlichkeit der Handlungsmuster der einzelnen Personen (Gruppenleiterin, Miterzieherin, Lehrfrau und Praktikantin) und der Höhe der Qualität feststellen (mit Ausnahme von Kita 20, wo sich die Unterschiede durch die Einarbeitung der Miterzieherin erklären lassen). Übereinstimmende Handlungsmuster erweisen sich als Indikator für einen funktionierenden Alltag. Zusätzlich bewähren sich in Bezug auf Funktionalität und Belastung der Erzieherinnen Handlungsmuster, welche sich mehrheitlich auf der linken Seite befinden, besser.

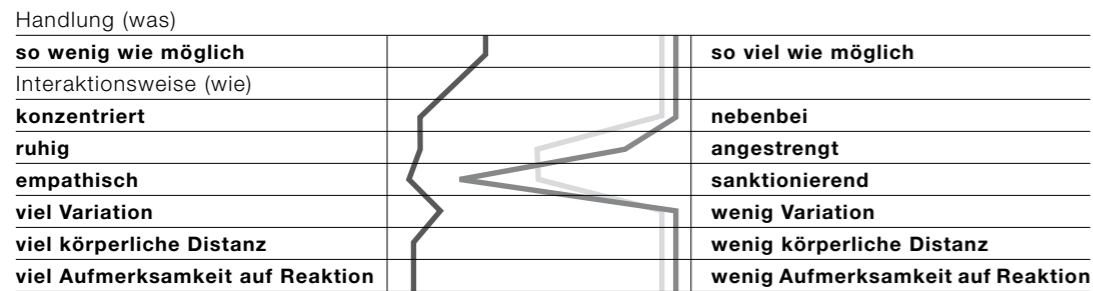
Zusammenfassend liess sich also feststellen: Je uneinheitlicher das Bild, desto tiefer die Qualität, und je mehr links im Bild sich die Handlungsmuster zeigen, desto höher die Qualität für die Kinder, die Erzieherinnen und die Institution.

Hier wurden zwei Beispiele von visualisierten Mustern eingefügt. Sie beziehen sich auf die beiden Kitas, deren Handlungsmuster vorgestellt wurden.

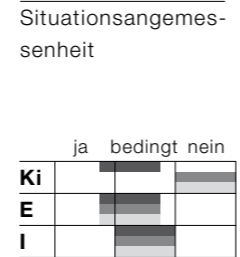
6.3 BEISPIELE DER MODELLE DER HANDLUNGSMUSTER

KITA 18: MODELLE DER HANDLUNGSMUSTER

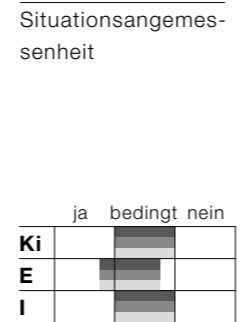
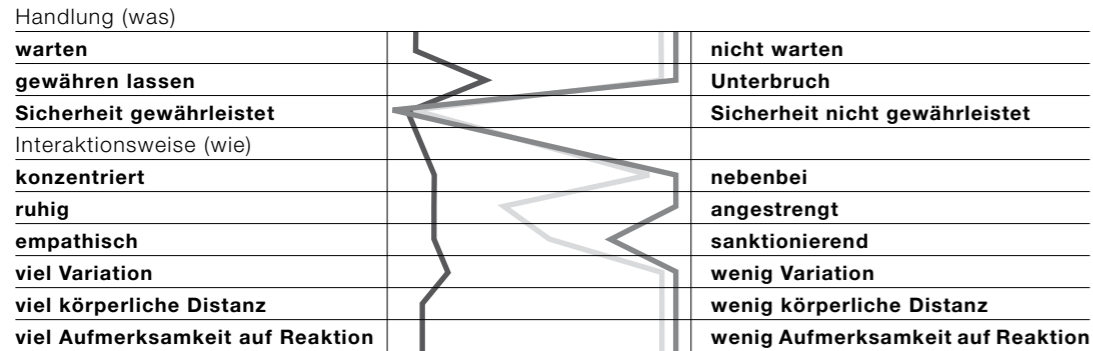
Situation 1
Reaktion der Erzieherin auf Signale des nicht sprachmächtigen Kindes



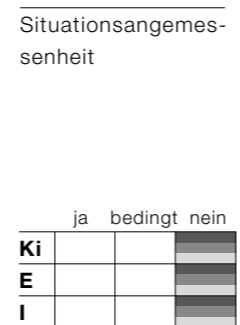
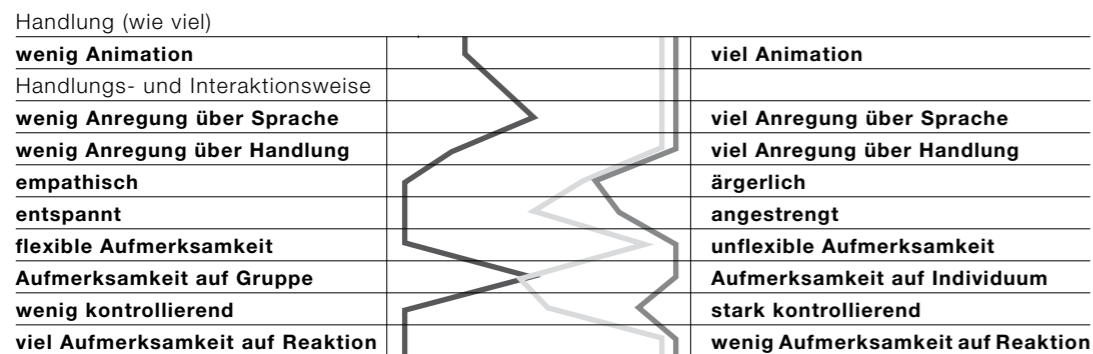
■ **Gruppenleiterin**
 ■ **Miterzieherin**
 ■ **Praktikantin**
Ki Kind
E Erzieherin
I Institution



Situation 2
Reaktion der Erzieherin auf Handlungen bereits mobiler Kinder (verlangte und autonome)



Situation 3
Handlungsaktivität Erzieherinnen in Spielsituationen

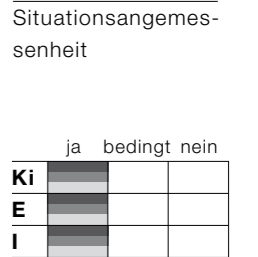


KITA 22: MODELLE DER HANDLUNGSMUSTER

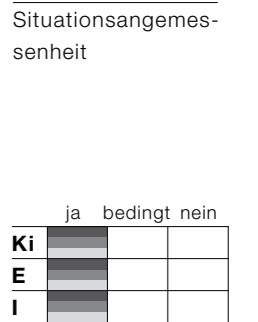
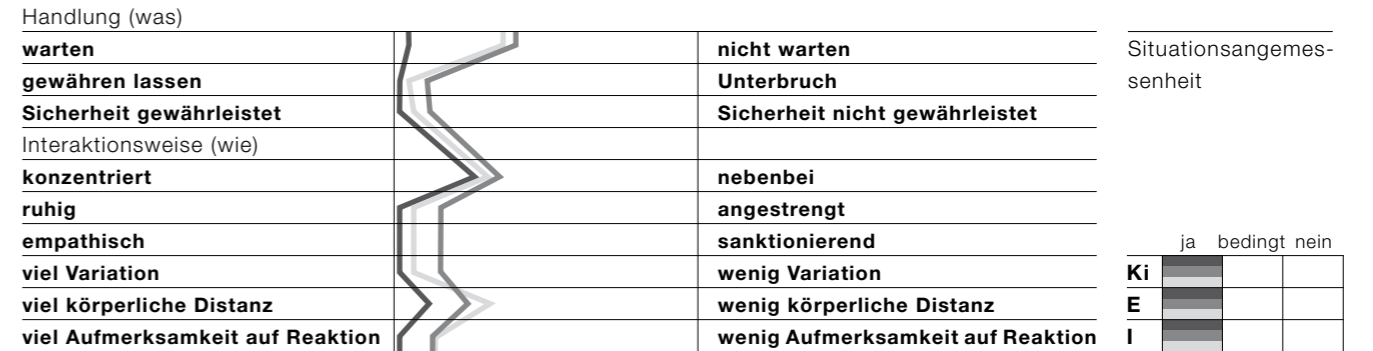
Situation 1
Reaktion der Erzieherin auf Signale des nicht sprachmächtigen Kindes



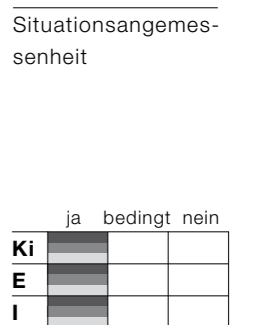
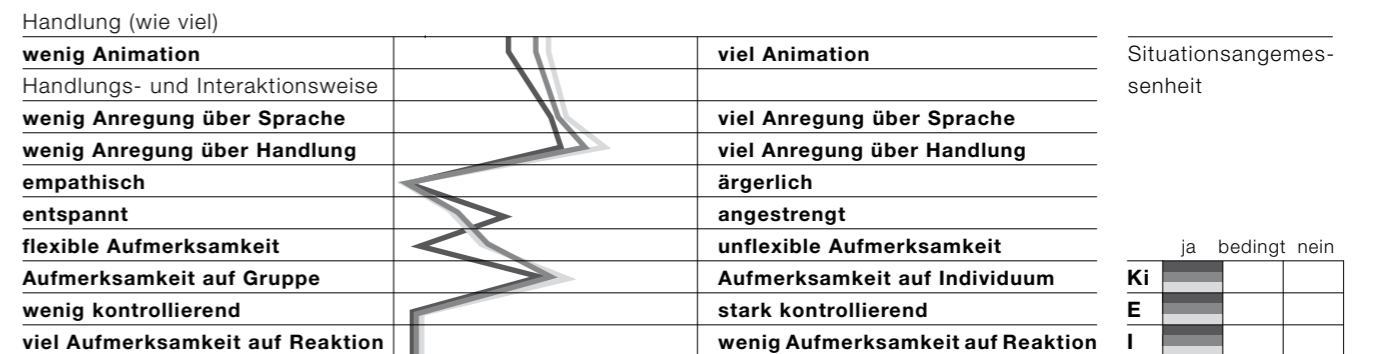
■ **Gruppenleiterin**
 ■ **Lehrtochter**
 ■ **Praktikantin**
Ki Kind
E Erzieherin
I Institution



Situation 2
Reaktion der Erzieherin auf Handlungen bereits mobiler Kinder (verlangte und autonome)



Situation 3
Handlungsaktivität Erzieherinnen in Spielsituationen



6.4 TYPEN VON HANDLUNGSMUSTERN

In diesem Schritt wurden nun abstrakte Handlungstypen aus den Beobachtungsdaten der zweiten Erhebung gebildet. Bei den Typen «Totale Zuwendung», «Erzieherische Begrenzung» und «Aggressive Distanzierung» handelt es sich um Verlaufsformen, das heisst, die gleichen Erzieherinnen wechseln in bestimmten Situationen den Typ.

TYP A: TOTALE ZUWENDUNG

Dieser Handlungstyp versucht, Bedürfnisse von Kindern, insbesondere nach Nähe und Zuwendung, möglichst umfassend zu erfüllen. Folgende Beispiele sollen das Verhalten verdeutlichen:

Die Gruppenleiterin setzt sich auf den Boden. Sie nimmt Sandro (13 Monate) auf den Schooss und macht «Hoppe hoppe, Reiter» mit ihm. Am Schluss liegt Sandro auf dem Boden, und die Gruppenleiterin krabbelt ihn kurz am Bauch (K 18, B1 S.4).

Nachdem die Bälle versorgt sind, geht die Gruppenleiterin zu Thomas (8 Monate) und sagt: «Jetzt muss ich dich knuddeln, hani vorher gar kei Ziit gha für dich!» Sie spricht in Babysprache, mit hoher Stimmlage und etwas exaltiert. Sie nimmt ihn hoch und küsst ihn auf den Bauch, nimmt seine Arme und bewegt sie hin und her. Thomas lacht (K 21, B4 S.4).

Bei beiden Beispielen erfolgte die Handlung der jeweiligen Gruppenleiterinnen ohne Zeichen des Kindes, weder weinten die Kinder, noch streckten sie die Arme aus oder Ähnliches. Dem gleichen Typ zuordnen lässt sich jedoch auch folgende, sehr typische Reaktion einer Praktikantin:

Heidi steht kurz nach der Ankunft einfach im Raum. Sie sieht aus, als müsse sie zuerst hier richtig ankommen und die Lage beobachten. (...) Die Praktikantin setzt sich an den grossen Tisch und beginnt, Früchte zu schneiden. Sie fragt Heidi (Alter nicht erfasst, Beobachtung während der «Auffangzeit», der Zeit der Ankunft der Kinder), ob sie einmal schauen will, was Marco und Max machen. Sie setzt sich hin und hebt Heidi auf ihren Schooss (K 23, B2 S.4).

Auf die Situation des Kindes, das sich nach der Ankunft in die Kita einfinden musste, reagiert diese Praktikantin, indem sie das Kind auf den Schooss nimmt. Dabei handelt es sich, das sei an dieser Stelle ausdrücklich festgehalten, nicht um problematische, sondern um absolut alltägliche Handlungen von ErzieherInnen. Die Praktikantin reagiert feinfühlig auf die Situation von Heidi und will ihr den Über-

gang erleichtern. Der beschriebene Typ erscheint in der oben visualisierten Analyse von Situationen unter «Reaktion auf Signale des nicht sprachmächtigen Kindes» unter «so viel Handlung wie möglich» mit «wenig Variation» und «wenig körperlicher Distanz». Das nächste Beispiel steht exemplarisch für «viel Variation»: Die Erzieherin versucht verschiedene Verhaltensweisen, um das Kind zu trösten, dabei steigert sie die Intensität körperlicher Nähe.

Lars (12 Monate) wird von seiner Mutter gebracht. Er ist sehr anhänglich und weint. Er will nicht, dass seine Mutter geht. Seine Mutter meint, er sei etwas erkältet, habe aber kein Fieber gehabt. Die Gruppenleiterin kümmert sich gleich sehr einfühlsam um Lars. Sie macht Musik und versucht ihn abzulenken, weil er immer noch weint. Sie streichelt seinen Rücken und setzt sich mit ihm auf den Boden (K 23, B1 S.1).

Als Strukturmerkmale des Typs «Totale Zuwendung» gelten, dass diese Erzieherinnen viel tun und viel sprechen, die Kinder oft anregen, Spielsachen anbieten und dergleichen mehr. Dieser Typ von Handlung weist Qualitäten auf: Die Kinder erhalten Zuwendung und Beachtung, die Erzieherinnen reagieren auf sie. Er funktioniert allerdings nur unter gewissen einschränkenden Bedingungen, man kann für die Kinder und Erzieherinnen Nachteile erkennen, und er enthält gewisse Gefahren. Von Nachteil ist die hohe Handlungsaktivität. Weil Erzieherinnen dieses Typs häufig als energische Macherinnen auftreten, fehlt ihnen die Zeit, die Wirkung ihrer Handlungen zu beobachten. Die Praktikantin, die Heidi die Ankunft in der Kita erleichtern will, nimmt sich nicht die Zeit, Heidis Antwort abzuwarten. Ihre Frage an das Kind ist rhetorischer Art, es sitzt bereits auf ihrem Schooss. Tendenziell erhalten die Kinder, die auf Erzieherinnen dieses Typs treffen, weniger Freiraum als Kinder mit Fachfrauen anderer Handlungstypen. Diese Erzieherinnen achten weniger sorgsam auf die körperliche Integrität der Kinder – insbesondere der Säuglinge und Kleinstkinder –, weil sie, noch nicht sprachmächtig, besonders auf empathische Interpretation ihrer Gefühle auf Erwachsene angewiesen sind (vgl. Weil 2003, S.37).

Wie Sandro sich im ersten Beispiel als Reaktion auf die Zuwendung und das Spiel der Gruppenleiterin verhielt, lässt sich aus der Beobachtung nicht erkennen. Als nächste Handlung schlug er einen gleichaltrigen Jungen – vielleicht ein Hinweis darauf, dass er sich nach dem Spiel angespannt und zornig fühlte.

Als weiteren Nachteil kann man konstatieren, dass die Handlungsmaxime, dem jeweiligen Kind so viel Zuwendung

wie möglich zukommen zu lassen, unter institutionellen Bedingungen Probleme birgt. In Kindertagesstätten müssen viele wechselnde Kinder manchmal gleichzeitig versorgt werden. Dabei handelt es sich um anstrengende Arbeit, die viel Empathie und Präsenz verlangt, eine Arbeit, in der viel getan werden muss, um die Bedürfnisse der Kinder zu erfüllen. Gleichzeitig handelt es sich um repetitive Arbeit, insbesondere mit Säuglingen und Kleinstkindern. Die beiden französischen Wissenschaftlerinnen Myriam David und Geneviève Appell, welche die Arbeit der Kinderärztin Emmi Pikler in Frankreich bekannt machten, halten die Arbeit in Säuglingsheimen für so schwer und entmutigend, dass sie nur unter bestimmten, das Interesse anregenden Bedingungen geleistet werden kann (vgl. David/Appell 1995, S. 137). Nun handelt es sich ja bei Kitas nicht um Säuglingsheime, dennoch können (zu) hohe oder widersprüchliche Ansprüche Erzieherinnen überfordern: Wenn sie einem Kind, dem Individuum, möglichst viel geben möchten und in jeder Situation geben müssen, geraten sie in eine schwierige Lage, wenn gleichzeitig ein anderes Kind ihre Aufmerksamkeit braucht. Auch fehlt ihnen wegen der hohen Handlungsintensität die Zeit, sich einen Überblick über das Geschehen auf der Gesamtgruppe und über die Befindlichkeit einzelner Kinder zu verschaffen. Deshalb benötigt eine Erzieherin, die nach den Grundsätzen von Typ A handelt, Bedingungen, die ihr ihren Stil gestatten: einen tiefen Betreuungsschlüssel. In den untersuchten Kitas, die mit einem Schlüssel von einem Erwachsenen zu zwei Kindern arbeiten konnten, wirkte sich der Handlungsstil nicht problematisch aus: Die Erzieherinnen konnten die Anforderungen bewältigen und zeigten einen liebevollen, herzlichen Interaktionsstil ohne Anzeichen von Gereiztheit oder Erschöpfung. In Kitas, in welchen mehr Kinder versorgt werden mussten (1:3 in Säuglingsgruppen, 1:5 in altersgemischten Gruppen), gerieten manche Erzieherinnen in Gefahr, in eine der beiden destruktiven Varianten des Typs zu wechseln; in erzieherische Begrenzung oder unterschwellige Aggressivität.

ERZIEHERISCHE BEGRENZUNG

In folgendem Beispiel aus der ersten Datenerhebung schildert eine Beobachterin das Verhalten eines 17 Monate alten Kindes, Lisa, das Zuwendung einer Erzieherin einfordert, und erwähnt, dass mit dem Kind trainiert werde: Es müsse lernen, nicht immer im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen zu können (K 4, B2 S.1, Information aus Gesprächen mit den Erzieherinnen).

Bei folgender Spielsituation zeigt sich ein konstantes Unbehagen des Kindes, es jammert, es spielt nicht. Eine

Spielerregung der Erzieherin ändert nichts, auch Singen hilft nur kurz.

Lisa «sürmelt» herum (geht durch den Raum, schaut, was andere machen, und jammert dabei immer leise vor sich hin). Schaut die Erzieherin an, läuft auf sie zu. Die Erzieherin reagiert nicht.

Später (Lisa steht noch immer daneben und schaut die Erzieherin an) öffnet sie die Arme: «Willst du dich zu mir setzen?» Lisa setzt sich auf ihren Schooss und schweigt, schaut umher. Lisa schaut anderen Kindern beim Spielen zu, beginnt dann zu jammern. Die Erzieherin nimmt Duplo-Steine und beginnt, vor Lisa zu bauen. Lisa jammert, Erzieherin macht weiter. Lisa schaut umher, jammert. Lisa nimmt Duplo-Steine aus der Hand der Erzieherin und dreht sie in den Händen, schaut umher, jammert.

Die Erzieherin hebt Lisa aus ihrem Schooss, und stellt sie auf den Boden, Lisa jammert und schaut die Erzieherin an. Diese reagiert nicht. Lisa klettert auf Schaumstoffbausteine zur zweiten Erzieherin und jammert, schaut diese an, sie reagiert nicht. Die erste Erzieherin singt ein Lied, schaut Lisa an, Lisa bewegt sich im Rhythmus dazu, schaut die Erzieherin an, Blickkontakt.

Die zweite Erzieherin gibt Lisa ein Musiktier, Lisa nimmt es in die Hände und schaut es an. Ein anderes Kind nimmt Lisa das Musiktier aus der Hand, Lisa schaut das Kind an (es begutachtet das Musiktier). Lisa schaut umher (K 4, B2 S.8).

«Erzieherische Begrenzung» meint das Verhalten der beiden Erzieherinnen, die das Jammern des Kindes – es bleibt unklar, was Lisa fehlt – als «Verwöhnung», als lästige Gewöhnung an zu viel Aufmerksamkeit interpretieren und nicht auf Signale des Kindes reagieren. Die Erzieherin – insbesondere diejenige, welche von Lisa als gewünschte Bindungsperson ausgewählt wurde, wie sich im weiteren Verlauf der Beobachtung zeigt – kann nicht angemessen auf die Bedürftigkeit des Kindes reagieren. Generell beantworten alle Erzieherinnen dieser Kita Signale der Kinder empathisch, schnell und zugewandt, mit hohem Anspruch – das Verhalten der Fachfrau gegenüber Lisa entspricht nicht ihrem Stil. Die Bedürfnisse Lisas, die über das übliche Mass hinausgehen, überfordern die Erzieherin, so die Vermutung, weil sie diese nicht befriedigen kann. Die Erzieherin zeigt ein von Lisa McCann als Anzeichen für Burn-out in der Sozialen Arbeit betrachtetes, typisches psychisches Geschehen: Abgrenzung gegenüber eigentlich berechtigten Ansprüchen von Klienten über eine entwertende Interpretation von Bedürfnissen und Motiven, begleitet von einer Immunisierung ge-

genüber ihren Schwierigkeiten und vor allem emotionalen Leiden (McCann 1998, S.24). Lisa kommt zu kurz; weil ihre Erzieherin das Gefühl von Überforderung nicht erträgt und – das ist entscheidend – dieses nicht thematisieren kann. In einem Gespräch mit der Leitung der Institution über das Kind zeigte sich später, dass Lisa nach der Tagesbetreuung offenbar von vielen wechselnden Personen versorgt wurde, eine mögliche Erklärung für ihr Verhalten.

Natürlich handelt es sich nicht in jeder Situation, in welcher eine Erzieherin einem Kind Grenzen setzt, um «Erzieherische Begrenzung», sondern nur in solchen, in welchen Anzeichen für Schwierigkeiten eines Kindes von der Erzieherin nicht adäquat interpretiert werden können. Die Interpretation der Erzieherin könnte auch auf mangelndes Fachwissen hinweisen.

Als «Erzieherische Begrenzung» interpretierte Situationen fanden sich in zwei von zwölf Institutionen, von welchen sieben vier Tage lang und fünf zwei Tage lang beobachtet wurden. Es handelt sich also um ein marginales Verhalten. Dennoch lässt die Erläuterung mögliche Gefahren des doch recht häufigen Handlungstyps «Totale Zuwendung» erkennen.

UNTERSCHWELLIGE UND OFFENE AGGRESSIVITÄT

Eine andere problematische, weil nicht angemessene Variante der «Totalen Zuwendung» stellt «Unterschwellige oder offene Aggressivität» dar: eine Reaktion, die wohl jede Erziehende kennt, wenn der Lärm von Kindern ein erträgliches Mass übersteigt oder zu viele Ansprüche auf einmal befriedigt werden sollten. In drei von zwölf untersuchten Kindertagesstätten reagierten Erzieherinnen unterschwellig oder offen aggressiv:

Tobias (8 Monate) wird auf den Boden gelegt und nicht mehr herumgetragen. Er weint und kreischt in den höchsten Tönen. Die Lehrfrau sagt: «Holen wir den Schnuller.» Sie holt Tobias' Schnuller, doch der möchte ihn nicht und weint weiter. Die Lehrfrau nimmt Tobias auf. Er schreit und kreischt immer noch. Die Lehrfrau sagt in etwas lauterem Ton: «Es isch im Fall guet!» (Nun ist genug!) Sie trägt ihn ein bisschen durch den Raum. Tobias schreit weiter. Die Lehrfrau sagt: «Wenn du nicht aufhörst, gebe ich dir eine Auszeit. Dann kannst du schlafen gehen.»

Sie trägt ihn noch ein bisschen herum. Dann geht sie ins Schlafzimmer, wo ein einzelnes Gitterbett steht, und legt ihn dort hinein. Tobias kreischt. Sie verdunkelt das Zimmer, geht hinaus, macht die Türe zu. Man hört Tobias durch die geschlossene

Türe hindurch schreien. Lehrfrau sagt zu der Gruppenleiterin: «Es bringt nichts, wenn ich bei ihm bleibe, er stösst mich weg, er will mich nicht sehen.»

Tobias schreit im Raum. Dann holt ihn die Lehrfrau wieder und trägt ihn herum. Tobias schreit nicht mehr. Die Lehrfrau sagt zu ihm: «Ich trage dich nicht die ganze Zeit herum, das kannst du vergessen.» Sie setzt ihn wieder auf seinen Platz am Boden. Tobias beginnt zu spielen (K 8, B2 S.6).

Der Lehrfrau gelingt es nicht, den Kleinen zu beruhigen. Sie erhält keine Unterstützung von der Gruppenleiterin, sie droht, legt ihn strafend schlafen, er schreit. Für Tobias dürfte die kleine Episode keine Auswirkungen haben, sofern sie nicht zur Regel wird, aber für die Lehrfrau könnte sie ein schlechtes Gefühl zurücklassen. Aus dem Beobachtungsprotokoll erfährt man nicht, weshalb die anwesende Gruppenleiterin keine Unterstützung anbot, ein Coaching zur Vermeidung von solch kleinen Überforderungssituationen gehörte zu ihren – wichtigen – Aufgaben. Wie für «Erzieherische Begrenzung» erläutert, handelt es sich auch bei diesem Verhalten um sehr seltene Situationen: In drei Kitas beobachteten die Forschenden drei Situationen: eine Ausnahmeerscheinung, an welcher sich die generell sehr hohe Qualität und Professionalität der beteiligten Einrichtungen deutlich zeigt.

Wie erläutert, können diese Handlungstypen in Verbindung mit Aspekten der Orientierungsqualität zu «Codes of Practice» verbunden werden, diese Darstellung befindet sich in Kapitel 7.

Die Beschreibung der Handlungsmuster erlaubt nun eine interpretierende Rekonstruktion einiger impliziter pädagogischer Konzepte, auf die sich die Professionellen stützen. Es handelt sich dabei, aufgrund des gewählten Vorgehens der Rekonstruktion über Handlungsmuster, bei allen drei Handlungstypen um Konzepte, die sich auf institutionelle Betreuung von Kindern in Kindertagesstätten beziehen.

IMPLIZITE PÄDAGOGISCHE KONZEPTE: TYP A

Das implizite pädagogische Konzept Typ A, «Totale Zuwendung», lässt sich so rekonstruieren:

- **Säuglinge und Kleinstkinder brauchen möglichst viel Zuwendung von Erwachsenen für ihre Entwicklung.**
- **Sie brauchen viel Körperkontakt, und sie wünschen jederzeit Körperkontakt.**
- **Sie brauchen möglichst viele Anregungen über Sprache und Spiele durch Erwachsene.**

Bei «Erzieherischer Begrenzung» und «Offener oder unterschwelliger Aggressivität» tritt zusätzlich ein anderes Konzept hinzu:

- **Säuglinge und Kleinstkinder brauchen Grenzen, sonst tyrannisieren sie Erwachsene.**

TYP B: ZUGEWANDTE DISTANZ

An unserer Untersuchung beteiligte sich eine recht hohe Zahl²⁰ an altersreduzierten Gruppen, darunter orientieren sich vier am Lóczy-Ansatz nach Emmi Pikler, im Arbeitstyp «Zugewandte Distanz» zeigt sich dieser Einfluss. Diese Erzieherinnen handeln mit den Säuglingen und Kleinstkindern so wenig wie möglich, sind jedoch weit davon entfernt, die Kinder gleichgültig sich selber zu überlassen: Die Arbeit nach Pikler orientiert sich, neben anderem, am Grundsatz, die Bedürfnisse der kleinen Kinder so liebevoll und zugewandt wie möglich zu befriedigen, aber – und das ist entscheidend – die Ursache von Weinen oder Quengeln zu ergründen und diese zu beseitigen. Zusätzliche An- und Aufregung, wie Herumtragen, Musik und Ähnliches, soll dem Säugling nur angeboten werden, wenn er sich nicht anders beruhigen lässt: Das Kind soll lernen, sich selber wieder zu beruhigen oder sich aus einer schwierigen Lage zu befreien (vgl. David/Appell 1995, S.158–171). Nachfolgend zur Verdeutlichung ein typisches Handlungsmuster nach Pikler:

«Was brauchst du?» Wenn ein Baby weint, versuchen die Erzieherinnen, nach einem bestimmten Handlungsmuster das Kind zu beruhigen. Verschiedene Möglichkeiten werden nacheinander ausprobiert, um mögliche Gründe für das Unbehagen des Kindes zu beseitigen. Zuerst beobachten die Erzieherinnen den Säugling abwartend, häufig beruhigen sich die Kinder in dieser Zeit. Wenn nicht, werden an folgenden Beispielen exemplarisch eine solche Interaktionskette vorgestellt:

9.30 – Kind quengelt – Gruppenleiterin beugt sich über Kind, sieht es an und fragt: «Bist du müde oder hast du Hunger?» Legt Spielsachen vor das Kind – Kind quengelt, spielt nicht – Gruppenleiterin schaut Kind an und sagt: «Ich hole deinen Nuggi und dein Nuschi und dann schauen wir, ob du müde bist, nicht wahr? Ich komme gleich wieder.» Sie holt die Gegenstände, setzt sich wieder neben das Kind und führt den Schnuller langsam in den Mund – Kind quengelt weniger, gibt aber gelegentlich weinerliche Laute von sich (K 19, B1, S.3).

²⁰ Verglichen mit dem in der Praxis weit verbreiteteren Modell an altersgemischten Gruppen entspricht die Zusammensetzung der Stichprobe dieser Studie natürlich nicht dem Verhältnis von altersgemischten Gruppen zu Säuglingsgruppen in der Stadt Zürich.

10.30: Kind quengelt – Gruppenleiterin hebt es vorsichtig hoch, legt es auf den Rücken und bedeckt mit einem Tüchlein seine Augen. – Kind ist erst ganz ruhig und still, fängt dann aber wieder an zu jammern – Gruppenleiterin nimmt Tüchlein von seinen Augen und sagt: «Du hast ja ganz kleine Augen. Läuft zu viel? Willst du noch nicht schlafen?» – Kind ist unruhig und zappelt – Gruppenleiterin fragt: «Hast du einen Gaggi gemacht? Ich rieche einmal.» Sie beugt sich vor und riecht an seiner Hose. Dann schaut sie das Kind an und sagt bestätigend: «Nein, es riecht nicht.» – Das Kind ist still (K19, B1 S.6).

Die Intensität der Handlungen folgt konsequent dem Grundsatz «so viel Handlung als nötig, so wenig wie möglich», mit dem Ziel, das Unbehagen des Kindes zu beseitigen. Als letzte aller Möglichkeiten könnte die Erzieherin den Säugling hochheben und herumtragen. Dieses Muster wenden alle drei Erzieherinnen von Kita 19 konsequent an, auch die Lehrfrau und die Praktikantin. Die Handlungsreduktion bewirkt Veränderungen gegenüber anderen Handlungsstilen auf dreierlei Ebenen: Die Ausrichtung des Handelns der Erzieherin an der Frage «Was braucht das Kind von mir im Augenblick?» entlastet sie von unmittelbarem Handlungsdruck. Sie gewinnen Zeit, behalten die Übersicht. Dies versetzt sie in die Lage, zu erkennen, was getan werden muss, und dies empathisch und liebevoll zu tun. Verglichen mit Kita-MitarbeiterInnen, die mit «Totaler Zuwendung» arbeiten, gewinnen sie sehr viel Zeit und Ruhe, wie folgende Beobachtungssituation verdeutlicht:

Der Vater verabschiedet sich von Laila (9 Monate) mit einem Kuss. Sie bleibt ganz still und ruhig neben der Gruppenleiterin, der Lehrtochter und der Praktikantin am Boden sitzen und schaut ihrem Vater nach, wie er fortgeht. Die drei Erzieherinnen schauen Laila zu, wie sie das erste Mal alleine sitzt und mit ihren Blicken das Zimmer und die anwesenden Personen erforscht.

Simon (1 Jahr) und sein Vater stossen dazu. Auch er setzt sein Kind auf den Boden und verabschiedet sich kurz danach von Simon. Simon weint einen Moment lang. Die Erzieherinnen, die still daneben sitzen, beobachten den weinenden Simon. Bald hat das Kind aufgehört, zu weinen. Die zwei Kinder spielen mit Holzspielzeug am Boden. Die Erzieherinnen sitzen am Boden und beobachten die zwei Kinder still (K19, B1 S.1).

Weil die Erzieherinnen nichts unternehmen, um Simon den kurzen Trennungsschmerz zu erleichtern, können sie die Situation beobachten und erhalten Informationen über das Verhalten des Kindes in der Situation und an diesem Tag. Die Fachpersonen gewinnen so ein detailliertes Wissen

über ein Kind, was ihnen einerseits Sicherheit im Umgang mit ihm bietet und sie andererseits in die Lage versetzt, Veränderungen wahrzunehmen und zu interpretieren. Auch Simon gewinnt: Er macht die Erfahrung von eigenständiger Bewältigung seiner Trauer und kann sich dann seinem Spiel zuwenden. Eine solche Haltung einnehmen zu können, bedeutet jedoch, dass die Erzieherin sich innerlich dem Kind zuwendet, seine Gefühle – in diesem Fall von Trauer – auszuhalten in der Lage ist und sich von ihren eigenen Vorstellungen, wie es sich verhalten sollte, zu lösen vermag, was an folgendem Beispiel, ebenfalls einer Trennungssituation, deutlich werden kann:

Gabriel (14 Monate) wird von seinem Vater ins Spielzimmer getragen, wo sie als Erstes sein Foto an die «Anwesenheitswand» hängen. Dann trägt der Vater Gabriel ins Esszimmer hinüber, welches an diesem Morgen auch als Spielzimmer benutzt wird, und setzt ihn zu den anderen Kindern auf den Boden. Vater kniet auf den Boden und begrüsst die Gruppenleiterin, diese streichelt Gabriel über die Wange und sag «Hallo, Gabriel.» Gabriel bleibt stumm und beginnt gleich, mit den Spielzeugautos zu spielen. Als sein Vater sich erheben will, beginnt er zu wimmern. Der Vater hebt ihn auf und sagt, dass er ihm vom Fenster aus zum Abschied winken darf, wie immer. Die Gruppenleiterin sagt zu Gabriel, dass das eine gute Idee sei. Alle drei gehen in den anderen Raum hinüber zum Fenster (Gabriel wird von seinem Vater getragen). Der Vater stellt ihn auf die Fensterbank, die Gruppenleiterin setzt sich neben Gabriel, beginnt gleich mit ihm zu sprechen und hält ihn fest. Der Vater sagt Tschüss und geht aus dem Zimmer. Die Gruppenleiterin spricht so lange mit Gabriel und streicht ihm dabei über den Rücken, bis sie den Vater durchs Fenster weglafen sehen und sie ihm nachwinken können. Die Gruppenleiterin kommentiert dabei die Situation («Siehst du deinen Papi, schau, da kommt schon I. und sogar mit dem Velo...») Gabriel ist sehr ruhig, schaut aus dem Fenster und winkt seinem Vater nach, hört aufmerksam der Gruppenleiterin zu und schaut sie von Zeit zu Zeit auch an.

Gabriel steht danach noch mindestens zwanzig Minuten auf der Fensterbank am Fenster. Mit der Zeit kommen auch neue Kinder und stehen oder sitzen dann daneben. Gabriel schaut anfangs zum Fenster hinaus, später sieht er auch die anderen Kinder an, plaudert aber nicht (K 1, B 2 S.1).

Diese Gruppenleiterin erleichtert Gabriel die Trennungssituation. Sie steht neben ihm, spricht mit ihm und lässt ihm anschliessend viel Zeit, um in der Kita anzukommen, ohne ihm Spielzeug anzubieten oder mit ihm zu sprechen. Sie hält aus, dass das Kind nicht so schnell wieder in das Spiel zurückfindet, mit dem es sich vor der Trennung beschäf-

tigte. Im Unterlassen von Handlungen leistet diese Erzieherin professionelle, anspruchsvolle, allenfalls – je nach ihrer psychischen Disposition – für sie emotional anstrengende Arbeit. Gabriel lernt in dieser Situation, dass er traurig sein darf, sein kann, dass dieses Gefühl verschwindet und anwesende Erwachsene nicht verunsichert: ein Erziehungsverhalten, welches als Teil von Suchtprävention empfohlen wird.²¹

Kinder, welche den Tag mit ErzieherInnen des Handlungstyps B verbringen, erhalten viel – überwachten – Freiraum für die eigene Entwicklung, insbesondere der Bewegung. Sie sollen, dies ein Handlungsgrundsatz, möglichst ungehindert die sie umgebende Welt entdecken können. Dies führt zu einer besonderen Raumeignung durch die Kinder, wie folgende Beobachtungssequenz verdeutlicht:

Joris (10 Monate) kriecht aus der einen Tür raus und zur anderen wieder herein und holt sich ein Bananenstück aus dem Gestell. Die Lehrfrau plaudert mit Lorena (4 Jahre) und beugt sich zu Joris, der sie anstrahlt. Lorena spricht von den unterschiedlichen Gruppen und dass sie auch mal in der Babygruppe war. Joris krabbelt zu Lars (4 Monate) und nimmt das Spielzeug. Luisa (9 Monate) dreht sich, rollt von der Matratze und packt ein Büechli beim Spielgestell. Lorena steht bei der Lehrfrau und schwatzt. Sie scheint unsicher, wohin sie gehen soll und was sie tun soll in diesem Zimmer voller Babys. Lehrfrau reagiert wenig auf sie, sie sieht Lars und Luisa zu. Lehrfrau bemerkt, dass sich Lars allein gedreht hat.

Samuel (1 Jahr) rennt zu Lehrfrau, sie hält ihn kurz etwas fest. Lars beginnt zu weinen, rudert auf Bauch mit den Armen. Lehrfrau dreht ihn auf den Rücken, gibt ihm den Nuggi, er weint. Praktikantin legt ihm vorsichtig die Hand auf die Brust, er beruhigt sich. Luisa hat sich rückwärts geschoben und steht hinten an der Wand an, blickt umher, beginnt zu jammern.

Lehrfrau und Gruppenleiterin gehen hinaus (richten Schoppen), Praktikantin ist allein mit Lars, Luisa, Samuel und Nils (7 Monate). Severin sitzt beim Gestell und isst Äpfel (K 19, B 2 S.2).

Die Kinder bewegen sich selbständig, auch von Raum zu Raum, insbesondere Joris und Samuel, die bereits kriechen oder gehen können. Die Erzieherinnen bleiben – verglichen mit Professionellen anderer Handlungstypen – mehrheitlich am gleichen Ort: Sie sitzen neben den liegenden Säuglin-

²¹ Information eines Kurses zum Thema «Suchtprävention bei Kleinkindern», durchgeführt vom ZEPRA, Zentrum für Prävention und Gesundheitsförderung St.Gallen, 1996.

gen. Durch die räumliche Nähe vermögen sie diese nötigenfalls vor den Älteren zu schützen, zudem können sie ihre Aktivitäten überwachen. Durch diese räumliche Organisation vermindert sich die zum Schutz der Kleineren nötige Kontrolle der bereits mobilen Kinder enorm. In den Handlungstypen A und C bewegen sich die ErzieherInnen viel mehr im Raum: die Handelnden in Typ A aufgrund ihrer hohen Aktivität, Handelnde im weiter unten erläuterten Typ C bewegen sich insbesondere bei den geführten Sequenzen und Ausflügen mit den Kindern von Ort zu Ort. Die Sprechweise folgt ebenfalls dem bereits mehrfach erwähnten Grundsatz «so wenig wie möglich»: Sprache wird reaktiv eingesetzt, manchmal schweigen sowohl ErzieherInnen als auch Kinder. Als zusätzliche Regel verbalisieren die Professionellen alle Handlungen, die das Kind betreffen, insbesondere, wenn sie es anfassen und seine Lage verändern:

Die Gruppenleiterin geht zu Simon und sagt: «Ich hebe dich schnell hoch, Achtung!» Sie geht mit ihm ins Schlafzimmer und legt ihn dort auf eine Matratze, die am Boden liegt. Gruppenleiterin: «Schau, ich lege dich auf die Matratze. Achtung, ich lege dich hin. Schau, ich komme gleich. Ich schliesse schnell die Vorhänge.» Simon weint. Sie geht wieder zu ihm hin. Setzt sich neben ihn auf die Matratze und kuschelt ihn in die Decke ein (Gruppenleiterin sagte zu mir, dass er das sehr gern habe).

In den vier Kindertagesstätten, die den Lóczy-Ansatz – durchaus mehr oder weniger – integrierten, verhielt sich keine Erzieherin unterschwellig oder offen aggressiv gegenüber einem Kind. Auf Hinweise auf Bedürfnisse der Kinder reagierten sie sofort, angemessen und mit einer hohen Konstanz, also für das Kind, mit der Zeit, vorhersehbar. Ihr Verhalten kann in hohem Mass als feinfühlig (vgl. Kapitel 2.3, unter «verlässliche Bindungspersonen») eingeschätzt werden. Aus diesem Grund und weil die hohe Bedeutung der autonomen Weltaneignung für die ganz kleinen Kindertagesstätten-Gäste als besonders entwicklungsförderlich anzusehen ist – also nicht eine aktive Förderung von Seiten der Erzieherin, sondern sicherer Freiraum, den sie zur Verfügung stellt – kann man diesen Handlungstyp als besonders günstig für Säuglinge und Kleinstkinder einschätzen.

IMPLIZITE PÄDAGOGISCHE KONZEPTE: TYP B

Das implizite pädagogische Konzept Typ B, «Zugewandte Distanz», lässt sich so rekonstruieren:

- Säuglinge und Kleinstkinder brauchen Ruhe.
- Sie brauchen vorhersehbare, ritualisierte Abläufe, insbesondere bei Berührungen.

- Sie brauchen jemanden, der ihre Bedürfnisse angemessen befriedigt.
- Sie brauchen Freiraum, um sich entwickeln zu können.
- Sie brauchen Erwachsene, die sie selber tun lassen, was sie bereits können.

TYP C: KONTROLLIERENDE STRUKTURIERUNG

Handlungen in Typ A und B bei der gleichen Person schliessen sich – zumindest in dieser Untersuchung – eher aus: In elf von zwölf Kindertagesstätten arbeiten Erzieherinnen entweder mit «Totaler Zuwendung» oder mit «Zugewandter Distanz». Nur in einer bestimmten Situation arbeiteten ausnahmslos alle Erzieherinnen mit «Totaler Zuwendung»: Wenn sich ein Kind wehtat oder verletzte, reagierten alle Erzieherinnen spontan mit Umarmungen und Trösten – je kleiner das Kind, desto intensiver. Der Handlungstyp C hingegen beschreibt strukturorientierte Merkmale der Organisation des Handelns: Er erfasst die Strukturierung des Alltags und die Setzung von im Idealfall für alle verbindlichen Regeln. Dieser Handlungstyp überlagert sich mit Typ A oder B. Eine Erzieherin kann demzufolge in Typ A arbeiten, in AC, in BC oder in B.

Wiederkehrende Tagesstrukturen nach einem bestimmten Muster und Verhaltensregeln kennzeichnen Typ C. Wiederkehrende Tagesabläufe gehören zum Alltag jeder Kindertagesstätte, in ausnahmslos allen organisiert man sich regelmässig. Unter Typ C gefasst wurden ErzieherInnen in Institutionen mit stark strukturiertem Tagesablauf, welche ihr Handeln deshalb deutlich an strukturellen, regelhaften Vorgaben ausrichteten. Der Tag wird in wiederkehrende Einheiten in Form von Ritualen, lernorientierten Sequenzen, freiem Spiel, Nach-draussen-Gehen, Znüni und Mittagessen und so weiter organisiert. Diese Struktur wirkt sich auf das Handeln der Personen aus, bestimmt sie insofern, als personelle Eigenschaften hinter Merkmale der institutionellen Organisation zurücktreten. Individuelle Bedürfnisse können für alle Beteiligten einsichtig (also auch für die Kinder!) in den Hintergrund treten. Folgendes Beispiel soll Handeln unter Orientierung an Bedürfnissen der Gruppe illustrieren:

Die Gruppenleiterin führt das Singen mit lauter Stimme, sie fragt beispielsweise die Kinder mit lauter Stimme und deutlicher Sprechweise: «Habt ihr auch gern Guetzli?» Bewegungsspiele zu den einzelnen Liedern, die – wie in allen Kitas – mittels Karte gezogen werden. Die meisten Kinder haben den Plausch, lachen, beteiligen sich. (...) Das Baby Andreas staunt. Kilian weint, die Gruppenleiterin geht nicht direkt auf ihn ein, bezieht ihn in das Spiel ein, sie macht die Bewegung

nah bei seinem Gesicht. Er lässt sich nicht ablenken, weint weiter, beruhigt sich aber nach kurzer Zeit und beteiligt sich (K 20, B5 S.1).

Auf Kilian (2½ Jahre) kann die Gruppenleiterin während des Rituals nicht vertieft eingehen, sonst müsste sie unterbrechen. Deshalb signalisiert sie mit ablenkenden Bewegungen, dass sie die Tränen des Kindes bemerkt hat, welches sich beruhigen kann.

Der zeitlichen Organisation in festen Strukturen folgt zwangsläufig eine inhaltliche Regelung von Verhalten in klare, für alle verbindliche Regeln: Bei Ritualen sitzen alle dabei. Sie sollten sich, müssen sich jedoch nicht beteiligen – so könnte beispielsweise eine Regel lauten. Wenn es allen Erzieherinnen einer Kindertagesstätte gelingt, sinnvolle Strukturen aufrechtzuerhalten und Regeln verbindlich umzusetzen, gewinnen sie Handlungssicherheit und Orientierung und damit Klarheit. Sie erhalten eine Entscheidungsgrundlage zur legitimen Beschränkung von Bedürfnissen. Das Wissen auch der Kinder um diese Regeln und Abläufe entlastet die Erzieherinnen von Aushandlungsprozessen. Die Qualität steigt, weil die Fachpersonen entlastet werden und liebevoll und zugewandt mit den Kindern umzugehen in der Lage sind, ohne in Überforderungssituationen zu geraten. Folgende Essenssituation mit den durch Beobachtung festgestellten Regeln soll die entstehende Qualität verdeutlichen:

Regeln:

- **Sobald die Kinder am Tisch sitzen und jedes einen Platz um hat, wird sich an den Händen gefasst und ein Tischspruch gemeinsam aufgesagt.**
- **Die Kinder essen alle ohne Hilfe der Erzieherin, sie bietet lediglich die Hilfe beim Kleinschneiden an. Die Kleinsten nehmen gerne an.**
- **Die Kinder dürfen sich selbst bedienen und tun dies auch, sobald sie dazu in der Lage sind. Matthias macht das schon sehr gut, er schöpft sich Salat.**
- **Sie werden dazu ermuntert. Sie dürfen auch kleckern; auch wenn viel Essen unter dem Tisch liegt, wird nichts dazu gesagt.**
- **Sie dürfen zwischen den Getränken (Tee oder Wasser) wählen. Die grösseren Kinder füllen selbständig aus dem Bad Wasser in die Plastikkanen nach.**
- **Die Kinder essen mit Gabel und Löffel (Kinderbesteck aus Edelstahl) und aus tiefen, weissen Porzellantellern.**
- **Bevor die Erzieherinnen eingreifen (im Sinne von helfen), wird das Kind immer gefragt.**

Beobachtungen:

- **Matthias (1,6 Jahre) benutzt die Gabel, und dies ziemlich sicher. Ein anderer Junge im gleichen Alter (1,5) isst mit den Händen. Beides wird toleriert.**
- **Matthias isst langsam und konzentriert, dabei kleckert er nur ganz wenig.**
- **Es herrscht eine ruhige Atmosphäre, obwohl einige Kinder sprechen. Die meisten essen konzentriert und sichtlich mit Freude. Es scheint ihnen zu schmecken, da sie alle zwei- bis dreimal Nachschlag nehmen oder verlangen. Die Erzieherinnen unterhalten sich ab und an mit den Kindern.**
- **Als Boris (ca. 3) Faxen macht, greift die Lehrfrau M., die neben ihm sitzt, nicht ein. Stattdessen beginnt sie ein Gespräch mit ihm.**
- **Miriam (ca. 2½) sagt: «No meh!» Die Lehrfrau M. bringt ihr daraufhin noch ein Stück Polenta (K 2, B2 S.5).**

Ausserdem entsteht über die Orientierung an geregelten Gruppenabläufen eine Qualität, die Familienerziehung nicht haben kann, wo also die Erziehung in einer Kita Kindern einen neuen, zusätzlichen Erfahrungsraum eröffnen kann: hier beispielsweise am Vergnügen eines friedlichen Mittagessens gemeinsam mit vielen anderen. Zusätzlich bietet die Vorbereitung und Durchführung von fördernden Anlässen (Sequenzen) den Erzieherinnen eine Gelegenheit für Kreativität, Anerkennung und Befriedigung – ein Aspekt, der in Kapitel 8.2 unter Einbezug der Orientierungsqualität von Fachpersonen weiter reflektiert wird.

Die Orientierung an Bedürfnissen der Kindergruppe bietet also viele Vorteile, allerdings eher für etwas grössere Kinder. Die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen von Gruppenorientierung für die Betreuung von Säuglingen und Kleinstkindern wird ebenfalls in Kapitel 8.3 weiterdiskutiert.

Wie in den beiden anderen Typen von Handlung kann in diesem die Aufgabe der Institution – Kinder gut zu betreuen und zu erziehen – aus dem Blickfeld geraten: Die Strukturen können sich verselbständigen, indem sie eine grössere Bedeutung erhalten als die Bedürfnisse der Kinder.

STRUKTURELLE DOMINANZ

«Strukturelle Dominanz» fanden die Forschenden bei zwei Institutionen in je einer Situation, während sich für «Kontrollierende Strukturierung» viele Beispiele finden lassen. Auch dieser Negativtypus nimmt also unter den untersuchten Institutionen eine marginale Bedeutung ein.

Hier geraten die Bedürfnisse der Kinder aus dem Zentrum der Aufmerksamkeit, und die Aufrechterhaltung von Regeln gerät zur Hauptsache. Das folgende Beispiel soll illustrieren, was darunter gefasst wurde:

Nina (15 Monate) mag nicht essen, sie beginnt zu weinen. Alle anderen Kinder essen, es ist ruhig. Hat sich Nina vielleicht den Mund verbrannt? Am Anfang weint sie, als würde ihr etwas wehtun. Die Praktikantin/Springerin, die neben ihr sitzt, reagiert nicht darauf. Die Quereinsteigerin T. (ca. 25 Jahre) auf der anderen Seite sagt genervt: «Nina!» Nina weint. Die Miterzieherin geht an ihr vorbei, um etwas zu holen, und fragt die Gruppenleiterin: «Würdest du ihr den Nuggi geben?» (...) Sie holt den Nuggi nicht. Laura isst genüsslich und ruhig. Die Kinder sind sehr ruhig und auch die Erwachsenen, weil Nina laut weint. «Schau, sie ist müde», sagt jemand. Die Erzieherinnen essen, niemand reagiert mit Berührung oder Worten auf Ninas Weinen, aber die Stimmung ist angespannt. Alle sind auf Ninas Weinen konzentriert, aber niemand reagiert darauf. Nina verschluckt sich und beginnt zu husten und hört kurz zu weinen auf. Beginnt wieder. Die Quereinsteigerin schaut vor sich auf den Teller und isst, die Praktikantin/Springerin ebenfalls (beide sitzen neben Nina). Diese weint immer lauter und verzweifelter, so wie Kinder weinen, wenn sie sehr lange und heftig weinen. Die Springer-Praktikantin streichelt ihr über den Rücken. Nina weint und reibt sich die Augen. Gruppenleiterin sagt: «Das bringt es ja auch nicht, wenn sie die ganze Zeit weint.» Die Quereinsteigerin steht auf und holt den Nuggi, Nina nuggelt und schluchzt. (...)

Die Praktikantin/Springerin und die Quereinsteigerin sprechen miteinander. Keine beachtet Nina, die, den Löffel in der Hand, auf die Seite blickt und dann einschläft. Die Quereinsteigerin zieht ihr den Nuggi heraus und streicht ihr über die Wangen, gibt ihr den Nuggi wieder. Nina beginnt zu weinen. Reibt sich die Augen. Die Quereinsteigerin spricht mit ihr, sie weint weiter. Teller werden weggeräumt, die Quereinsteigerin nimmt Nina den Löffel aus der Hand, reagiert aber sonst nicht auf sie. Nina nimmt sich selbst den Nuggi und schiebt ihn in den Mund. Die Quereinsteigerin holt die Zahnbürste, beginnt, Ninas Zähne zu putzen, diese nimmt dann die Zahnbürste und leckt die Zahnpaste ab. (...)

Allgemeiner Aufbruch Richtung Putzen, WC und Ausziehen. Laura und Nina bleiben mindestens noch zehn Minuten in ihren Sitzli, während die Erzieherinnen sich um andere Kinder kümmern, Geschirr wegräumen und putzen. Die Miterzieherin beginnt, mit dem Staubsauger den Boden zu saugen, während die beiden Kleinen noch immer still im Sitzli sitzen und vor sich hin blicken, Nina saugt an der Zahnbürste. Die Gruppenleiterin

kommt und wäscht Laura mit einem Waschlappen Gesicht und Hände, ohne Kommentar. Laura verzieht das Gesicht. Die Miterzieherin zieht sie aus dem Hochstuhl. Nina sitzt allein am Tisch. Gruppenleiterin kommt zu ihr und wäscht ihr Gesicht und Hände, zieht sie aus dem Tripp Trapp.

Kurzes Gespräch mit Gruppenleiterin: Nina ist seit einem Monat in der Kita, davon waren zwei Wochen Eingewöhnung. Zu Hause schläft sie um elf. Man will sie an den Kita-Rhythmus gewöhnen, manchmal hält sie durch, manchmal nicht. Bereits der Nuggi war ein Zugeständnis (K 23, B4 S.4f.).

In dieser Institution fällt auf, dass die Erzieherinnen generell einen gereizten Umgangston mit den Kindern an den Tag legen. Herzliche Zuwendung liess sich vor allem bei der Praktikantin/Springerin beobachten, welche von der Gruppenleiterin einmal mit «Erzieherischer Begrenzung» gehindert wurde, ein Kind zu trösten – weil es sich sonst in seinen «trotzigen» Trennungsschmerz (K 23, B3 S.4) hineinsteigere. Offensichtlich halten die hier beteiligten Erzieherinnen funktionierende Abläufe für so wichtig, dass sie Störungen nicht tolerieren können. Nina – neu in der Krippe – seit zwei Wochen ohne Begleitung einer Bezugsperson, mit einem anderen Schlafrhythmus, muss sich ohne Zugeständnisse seitens der Institution an die dort herrschenden Rhythmen anpassen. Aus der Beobachtung lässt sich erkennen, dass sie sich bereits seit längerer Zeit müde fühlte. Die nötige Anpassungsleistung erfolgt ohne Sinn für die Bedürfnisse des Kindes. Die anwesenden verantwortlichen Erzieherinnen, die Gruppenleiterin und die Quereinsteigerin immunisieren sich offensichtlich gegen die Not des Kindes.

Die Quereinsteigerin kann eine verkürzte Ausbildung als Fachfrau Betreuung absolvieren, weil sie bereits über eine Ausbildung verfügt, sie übernahm die Eingewöhnung von Nina; die Gruppenleiterin arbeitet übergangsweise in dieser Funktion, weil die Leiterin der Gruppe krankheitshalber ausfiel. Gerade in dieser Beobachtungssequenz wird deutlich, wie sehr die Notwendigkeiten funktionierender Abläufe ins Zentrum des Interesses der Erzieherinnen rückte: Geschirrabräumen und Reinigungsarbeiten erledigen sie, bevor sie die müden Kleinstkinder zu Bett bringen. Dieser Handlungstyp weist Nachteile nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Erzieherinnen auf: Das Kind Nina, dem durch die Ungeduld der Erzieherinnen ein sanfter Übergang in die Kita verwehrt wird, könnte durch zu erwartende Trennungsschwierigkeiten von ihrer Bezugsperson zusätzliche Arbeit beschern. Unter Einbezug der Grafik zu den beobachteten Handlungsmustern lässt sich ein recht chaotisches Bild konstatieren: Die Handlungsmuster in dieser

Kita weisen eine hohe Unterschiedlichkeit auf. Eine nahe liegende Erklärung für die problematischen Handlungsmuster – Begrenzung der Ansprüche der Kinder wegen Überlastung der Erzieherinnen – lässt sich nicht finden: Die Institution weist eine hohe – sehr hohe – Strukturqualität auf, das Betreuungsverhältnis ist dementsprechend hoch.

IMPLIZITE PÄDAGOGISCHE KONZEPTE: TYP C

Das implizite pädagogische Konzept Typ C, «Zugewandte Distanz», lässt sich so rekonstruieren:

- Kinder (also auch Säuglinge und Kleinstkinder) brauchen klare Regeln.
- Kinder (also auch Säuglinge und Kleinstkinder) profitieren von organisierter, schulähnlicher Förderung.
- Das Individuum kann hinter die Gruppe zurücktreten, die Bedürfnisse der Kinder sollen jedoch so gut als möglich befriedigt werden.

Bei «Struktureller Dominanz» wandelt sich dieses Konzept zu:

- Das Individuum kann hinter die Gruppe zurücktreten, Kinder müssen lernen, die Befriedigung ihrer Bedürfnisse aufzuschieben.

7 ORIENTIERUNGS- UND PROZESSQUALITÄT: «CODES OF PRACTICE» UND ALLTAGSKONZEPTE (VERBINDUNG DER ERGEBNISSE)

Ausgehend von Institutionen und Orientierungsqualität erfolgt nun in diesem Schritt die Verbindung beider Datenerhebungen. Implizite Konzepte der jeweiligen Typen von Handlung konnten im letzten Kapitel rekonstruiert werden. Um die Fragestellung nach der Bedeutung von Alltagskonzepten für die Handlungen von Erzieherinnen zu beantworten, müssen explizite pädagogische Konzepte aus Interviews mit professionellen und schriftlichen Konzepten systematisiert werden. Dabei handelt es sich um Rekonstruktionen auf der Ebene von Orientierungsqualität²², während sich die Suche nach impliziten Konzepten auf Daten der Prozessqualität stützt. Es handelt sich bei diesem Vorgang also um eine Verschränkung verschiedener Ebenen zu «Codes of Practice», in welchen sich verschiedene Arten von Wissen – gelerntes und Alltagswissen, Handlungswissen und Einstellungsfragen in Codes verknüpfen lassen. Hier lösen sich auch personelle Zuordnungen auf: Die gleiche Person kann in verschiedenen Handlungsmustern handeln, in der gleichen Institution können verschiedene Codes erscheinen. Bei den unterschiedlichen Codes handelt es sich, wie bereits bei den Handlungstypen, um Verlaufsformen. Eine Erzieherin könnte also in einer Situation zuerst in «engagiertem Aktionismus», nachher in «paradoxem Aktionismus» handeln. Bei allen handelt es sich jedoch um verschiedene Ausprägungen des gleichen Codes. Diese sind verklammert mit den beschriebenen Handlungstypen. Sie erhielten neue Namen, um für die weiteren Ausführungen kenntlich machen zu können, von welcher Ebene die Rede ist.

7.1 «CODES OF PRACTICE» A: ENGAGIERTER AKTIONISMUS

Zum «Code of practice» A, «Engagierter Aktionismus», gehören die Negativcodes «Paradoxe Aktionismus» und «Aggressive Distanzierung».

Die detaillierte Beschreibung des Handlungstyps «Totale Zuwendung» mit den Negativtypen «Erzieherische Begrenzung» und «Unterschwellige und offene Aggression» befindet sich in Kapitel 6.4. Kurz zusammengefasst handeln ErzieherInnen dieses Typs mit viel Engagement und viel Aktionismus.

²² Je nach vorherrschendem Handlungstyp in einer Kita wurden Erzieherinnen- und LeiterInnen-Interviews ausgewertet – die Institutionen liessen sich also auch mehrheitlich zuordnen.

In allen der hier subsumierten Institutionen betonen die jeweiligen LeiterInnen die Bedeutung von Liebe und Nähe für eine gelingende Entwicklung von Säuglingen und Kleinstkindern. Körperkontakt – unter anderem das Tragen der Kleinsten – erhält hohe Priorität. Sie orientieren sich an pädagogischen Konzepten, welche die Handlungskomplexität nicht einschränken und – teilweise – widersprüchliche Handlungslogiken bedingen, und es werden hohe Ansprüche formuliert. Die Erwachsenen erhalten eine hohe Bedeutung für die Förderung der Kinder: Diese Professionellen vertreten tendenziell das Bild eines passiven Kindes, das über Nachahmung und Anregung lernt. Institutioneller Betreuung für die Kleinsten wird von diesen Professionellen eher keine Normalität zuerkannt, sie ist begründungspflichtig. Die Bedeutung der Familie wird hervorgehoben, indem die positive Entwicklung eines Kindes von der Qualität der Familie abhängt und nicht von der Qualität der Kindertagesstätte. Mit wenigen Ausnahmen handelt es sich um engagierte Fachpersonen (sowohl Erzieherinnen wie LeiterInnen), die hohe Ansprüche an sich und die anderen stellen. Die Fachpersonen rekurrieren – teilweise – auf emotional oder politisch begründete Vorstellungen von Qualität, weniger auf professionelle Standards. Professionelle Überlegungen erscheinen – ebenfalls teilweise und nicht bei allen Institutionen – unsicher oder undifferenziert und lassen auf wenig Auseinandersetzung mit konzeptuellen Fragen schliessen. In den meisten Fällen stimmen die Orientierungsqualität von Leitung und Mitarbeiterin nicht überein: Dieser Befund weist entweder auf eine Schwäche institutioneller Regeln, welche sich seitens der LeiterInnen offenbar nicht durchsetzen lassen, oder auf Unklarheiten der Konzepte hin.

Weiter schienen einige der Erzieherinnen des Typ A durch die – verständlicherweise unangenehme – Beobachtungssituation in Stress zu geraten, was sich an Zeichen von Aufregung wie lauter Sprechweise, schnellen Bewegungen, Hektik, rotem Gesicht, Nervosität äusserte – Beobachtungen, die von den WissenschaftlerInnen als Anzeichen für Handlungsunsicherheit, verbunden mit Engagement und hohen Ansprüchen, interpretiert wurde.²³

Der Code «Aggressive Distanzierung» schlägt sich aus nahe liegenden Gründen nicht in der Orientierungsqualität nieder. Es gibt jedoch Gründe für die Einordnung als Nega-

²³ Es wurde davon ausgegangen, dass die Beobachtungssituation als mögliche Stresssituation das Verhalten verändert in der Richtung, dass mehr das als ideal angesehene Verhalten gezeigt wird, während aggressive Impulse eher unterdrückt werden.

typ der gleichen Orientierung. Teilweise wechselten Erzieherinnen den Code in der Beobachtungssituation – die Einordnung basiert auf dieser Beobachtung und müsste sich in weiterer Forschung bestätigen lassen. Es lässt sich vermuten, dass Erzieherinnen wechseln, wenn sie nicht in der Lage sind, die hohen Ansprüche an Nähe und Bedürfnisbefriedigung zu erfüllen. Ebenso auf Vermutung basiert die Überlegung, dass Erzieherinnen vielleicht glauben, die abwesenden Eltern, insbesondere die Mutter, ersetzen zu müssen, um den ihnen anvertrauten Säuglingen ideale Bedingungen für die Entwicklung zu ermöglichen.

EXPLIZITE PÄDAGOGISCHE KONZEPTE: A

Aus den Interviews liessen sich folgende pädagogische Konzepte rekonstruieren:

- Säuglinge und Kleinstkinder brauchen Liebe und Nähe.
- Säuglinge und Kleinstkinder brauchen Anregung und Förderung durch Erwachsene, jedoch auch durch andere Kinder.
- Teilweise: Institutionelle Tagesbetreuung könnte Säuglingen und Kleinstkindern schaden.
- Teilweise: Emotionale Qualitäten von Erzieherinnen haben grösseren Einfluss auf die Qualität als die Auseinandersetzung mit konzeptuellen Fragen.

7.2 «CODE OF PRACTICE» B: REAKTIVE PRÄSENZ

Bei den meisten Kitas, die im Code B arbeiten, stimmen die Bilder des kleinen Kindes von LeiterInnen und MitarbeiterInnen insofern überein, dass sie auf die Frage, was Säuglinge und Kleinstkinder brauchen, nicht «Liebe» nannten, sondern «Zuwendung» oder «Geborgenheit». Dieser auf den ersten Blick kleine sprachliche Unterschied verweist auf eine bedeutungsvolle Differenz: Liebe umfasst sehr viel mehr als Zuwendung und kann – und muss – im Rahmen einer institutionellen, professionellen Beziehung nicht unbedingt geleistet werden, Zuwendung hingegen schon. Die Vorstellung von Zuwendung umfasst die Idee einer bestimmten Distanz in der Nähe, die in der Beziehung zwischen einer – professionellen – Erzieherin und einem kleinen Kind bestehen kann und soll. Ebenfalls bestand oft Übereinstimmung zwischen den Äusserungen der verschiedenen Fachpersonen in Bezug auf ihre Vorstellungen, wie kleine Kinder lernen: Viele von ihnen vertreten ein Bild des Kindes, das aktiv und selbständig lernt und dem von Seiten der Erzieherin in erster Linie Raum freigehalten werden muss. Dieser Befund kann nicht erstaunen, da sich viele der Professionellen

von Code «Reaktive Präsenz» auf den Ansatz nach Lóczy stützen und diese beiden Bereiche – Einnahme einer zugewandten distanzierten Position und Unterstützung der Eigenaktivität des kleinen Kindes – das Konzept kennzeichnen. Es arbeiten jedoch nicht alle der hier subsumierten Kitas nach dem Konzept von Emmi Pikler und auch nicht alle in Kleinstkindgruppen. Die Äusserungen von LeiterInnen und Erzieherinnen stimmen auch nicht in allen Fällen überein: So scheint, nicht überraschend, für eine hohe Prozessqualität zu genügen, wenn Erzieherinnen eine Haltung mit mehr Distanz einnehmen, auch wenn die LeiterInnen auf Liebe rekurren. Die in den Interviews gestellte Frage «Was brauchen Säuglinge und Kleinstkinder?» ermöglichte den Befragten eine generelle Antwort oder eine Antwort auf die Frage, was Kleinstkinder in Institutionen brauchen. Interessanterweise wählten mehr der hier subsumierten InterviewpartnerInnen die – als selbstverständlich vorausgesetzte – Antwort auf die Frage, was Kinder in Institutionen brauchen. Dies verweist auf einen weiteren, nicht unbedeutenden Unterschied. Viele der Fachleute halten Kinderbetreuung in Kindertagesstätten auch für Babys und Kleinstkinder für eine selbstverständliche Normalität, aus der sie einen Anspruch auf hohe Qualität und Professionalität ableiten.²⁴ Sie scheinen institutionelle Tagesbetreuung nicht in erster Linie als begründungspflichtige Notlösung, sondern als unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen selbstverständliche Unterstützung von Familien mit zusätzlichen Entwicklungschancen für Kinder zu entwerfen. In dieser Einschätzung besteht ein möglicher Zusammenhang mit einer weiteren Gemeinsamkeit: In ausnahmslos allen Institutionen, in welchen ErzieherInnen mit «Zugewandter Distanz» arbeiteten, setzte man sich intensiv mit konzeptuellen Fragen auseinander – dies nicht nur in Hinblick auf Säuglingsbetreuung in Kitas, sondern auch beispielsweise hinsichtlich der Einführung von neuen Spielkonzepten. Generell scheinen sich hier entweder die LeiterInnen und die Erzieherinnen mehr und innovativer mit professionellen Fragen zu beschäftigen. Das schlägt sich auch in einigen der schriftlichen Konzepten nieder, die, auch unabhängig vom Lóczy-Ansatz, ausgehend von allgemeinen Erziehungszielen konkrete Handlungsanleitungen

²⁴ Die Antwort auf die Frage «Was halten Sie persönlich von Säuglingsbetreuung in Kindertagesstätten?» beantworteten viele in Bezug auf das in der jeweiligen Institution angewandte Modell, so dass hier eine eindeutige Zuordnung nicht immer erfolgen konnte. Hier dürfte auch soziale Erwünschtheit eine grosse Rolle spielen: Man kann annehmen, dass kritische Äusserungen von zu Loyalität verpflichteten Mitarbeiterinnen oder LeiterInnen einer Kita als nicht erwünscht oder angebracht von den Befragten nicht geäussert wurden. Die Frage sollte als Einstiegsfrage dienen und den Befragten die Möglichkeit eröffnen, Überlegungen zu jeweiligen Modellen zu Beginn zu äussern, sie erhielt erst im Verlauf der Auswertung eine zusätzliche Bedeutung.

für Erzieherinnen festlegen und die von intensiver Auseinandersetzung der jeweiligen LeiterInnen zeugen.

Dabei können Implementierungsprozesse durchaus unterschiedlich verlaufen: In einem Fall legte eine Leiterin das Modell – in diesem Fall eine Säuglingsgruppe – und den Anspruch auf hohe Qualität fest, und eine Erzieherin gab zusätzlich den Anstoss für die Integration des Lóczy-Ansatzes. In mehreren Fällen gaben die LeiterInnen die Auseinandersetzung mit konzeptuellen Fragen vor, und in einem Fall integrierte eine Erzieherin die Pädagogik von Emmi Pikler teilweise in ihre Handlungen, während die anderen Erzieherinnen nach Code A arbeiten.

EXPLIZITE PÄDAGOGISCHE KONZEPTE: B

Die Rekonstruktion der expliziten Konzepte des Handlungstyps «Zugewandte Distanz» deckt sich mit impliziten Konzepten, weil sie als professionelles Wissen integriert wurden:

- Säuglinge und Kleinstkinder brauchen Ruhe.
- Sie brauchen vorhersehbare, ritualisierte Abläufe, insbesondere bei Berührungen.
- Sie brauchen jemanden, der ihre Bedürfnisse angemessen befriedigt.
- Sie brauchen Freiraum, um sich entwickeln zu können.
- Sie brauchen Erwachsene, die sie selber tun lassen, was sie bereits können.
- Teilweise: Institutionelle Kinderbetreuung ist nötig, deshalb muss sie auf möglichst hohem professionellen Niveau stattfinden.

7.3 «CODE OF PRACTICE» C: STRUKTURORIENTIERTE PRÄSENZ UND STRUKTURDETERMINIERTE DEPRIVATION

Zum «Code of Practice» C gehört der Negativcode «Struktur determinierte Deprivation».

Die Unterschiede zwischen den Codes A, B und C liegen auf der Ebene der institutionellen Organisation. Erzieherinnen mit Code C orientieren sich an festen Strukturen, die entweder den Tag oder bestimmte Aktivitäten organisieren. Die Bildung eines eigenen Codes rechtfertigt sich, weil die konkreten Handlungsmuster deutliche Unterschiede aufweisen und weil die Frage nach dem Mass von Struktur und Regeln für die Erläuterung von Vor- und Nachteilen der jeweiligen Modelle Bedeutung erlangt. Die expliziten

Orientierungsqualitäten lassen sich, zumindest mit dem gewählten Fragen der Datenerhebung, allerdings nicht unterscheiden.²⁵ Deshalb entsprechen die Orientierungsqualitäten des Codes «Strukturorientierte Präsenz» entweder denjenigen des Codes «Paradoxe Aktionismus» oder des Codes «Reaktive Präsenz». Wenn die Erzieherinnen strukturiert im Code «Engagierter Aktionismus» handeln, dann fallen sie eher negativ in den Code «Struktur determinierte Deprivation» (vgl. Beispiel des Handlungsmusters «Strukturelle Dominanz» in Kapitel 6.4), wenn sich, so die Vermutung, hohe institutionelle oder individuelle Ansprüche nicht umsetzen lassen.

7.4 SCHLUSSFOLGERUNG I: VOR- UND NACHTEILE DER «CODES OF PRACTICE»

Der Begriff «Codes of Practice» beschreibt die Handlungskonzepte der Professionellen, die in den Kitas tatsächlich angewendet werden. Da sie durch detaillierte Beobachtungen gewonnen wurden, spiegeln sie Handlungen, wie sie in der Praxis unter realen Handlungsbedingungen vollzogen wurden: das, was Professionelle tatsächlich tun. Dies steht in Abgrenzung zu dem, was sie vorgeben zu tun, wenn man sie nach Ihren fachlichen Handlungskonzepten befragt. Der Begriff der «Codes of Practice» umfasst dabei mehr als ein theoretisch beschreibbares berufliches Handlungskonzept (z.B. nach E. Pikler); er verklammert Alltagswissen, professionelles Wissen und persönliche Haltungen zur Arbeit mit Kleinstkindern und weist Bezüge zu den strukturellen Rahmenbedingungen der Institution auf.

Die Codes A, B und C lassen sich auf drei Ebenen funktional befragen: auf ihre Effekte erstens für institutionelle Arbeitsabläufe, zweitens für die handelnden Professionellen und drittens – am wichtigsten – für die betreuten Kinder.

Grundsätzlich scheint der Code B in allen drei Bereichen die höchste Funktionalität aufzuweisen. Er reguliert Nähe und Distanz zwischen den Professionellen und den Kindern, lässt reflektierte Nichthandlungen zu. Da er am justiertesten auf die Bedürfnisse der Kinder ausgerichtet ist, erweist er sich für die betreuten Kleinstkinder, die Professionellen sowie die institutionellen Anforderungen als funktional.

²⁵ Die Unterschiede in Strukturierung und Kontrolle des Handelns der Kinder kristallisierten sich erst während der zweiten Datenerhebung heraus. Im Rahmen der Ressourcen dieser Studie kann dieser Frage nicht weiter nachgegangen werden, es ist allerdings zu vermuten, dass sich weitere Codes herauskristallisieren liessen.

Die Codes A und C stellen sich auf den drei genannten Ebenen unterschiedlich schwer als dysfunktional dar. Der Code A bietet, bezogen auf die quantitativ und qualitativ unbestimmten kindlichen Bedürfnisse, keine Regulierung der Nähe und Distanz zwischen Professionellen und Kindern und erweist sich insofern auch institutionell als problematisch. Hier wird das Nichthandeln eher über Strafe oder normative Abgrenzung der Erzieherinnen zu den Kindern begründet. Der Code C erweist sich für den Umgang mit älteren Kindern als funktional, jedoch für Kleinstkinder als unpassend. Die Regelhaftigkeit und Strukturdominanz in den Handlungsabläufen führt zu widersprüchlichen Handlungsanforderungen im Umgang mit ihnen. Auf der Seite der Professionellen führt dies zu Handlungsunsicherheit und damit zu Verunsicherung. Kleinstkinder lassen sich in diesem Code schwer in institutionelle Abläufe integrieren und schaffen immer fortlaufend Notwendigkeit der Anpassung. Im Gegensatz zum Code A ist das reflektierte Nichthandeln in Bezug auf ältere Kinder zu begründen. Für Kleinstkinder leistet er dies nicht.

7.5 SCHLUSSFOLGERUNG II: DER BEZUG ZU ALLTAGSKONZEPTEN

Lässt sich nun in diesen expliziten und impliziten Konzepten ein Bezug zu idealen Vorstellungen familiärer Erziehung nachweisen?

Für Code A kann ein Bezug zu Alltagskonzepten nachgewiesen werden, wenn man sich die aus den Codes herausgearbeiteten expliziten und von den Typen abgeleiteten impliziten Konzepte vergegenwärtigt:

Implizite Konzepte Typ A:

- Säuglinge und Kleinstkinder brauchen möglichst viel Zuwendung von Erwachsenen für ihre Entwicklung.
- Sie brauchen viel Körperkontakt, und sie wünschen jederzeit Körperkontakt.
- Sie brauchen möglichst viel Anregung über Sprache und Spiele durch Erwachsene.

Explizite Konzepte Code A:

- Säuglinge und Kleinstkinder brauchen Liebe und Nähe.
- Sie brauchen Anregung und Förderung durch Erwachsene, jedoch auch durch andere Kinder.
- Teilweise: Institutionelle Tagesbetreuung könnte Säuglingen und Kleinstkindern schaden.

– Teilweise: Emotionale Qualitäten von Erzieherinnen haben grösseren Einfluss auf die Qualität als die Auseinandersetzung mit konzeptuellen Fragen.

In ihren Vorstellungen, insbesondere betreffend Körperlichkeit und Nähe, unterscheiden diese Professionellen nicht zwischen institutioneller und familiärer Erziehung. Sie verhalten sich ähnlich nahe wie Familienangehörige, ihr «Code of Practice» unterscheidet sich in dieser Beziehung wenig von Eltern. Hier zeigt sich in fehlender Unterscheidung zu alltäglichem Handeln ein Bezug zu Alltagskonzepten. Diese Professionellen weisen emotionalen Fähigkeiten von ErzieherInnen eine hohe Bedeutung zu. Hier scheint die Vorstellung von natürlicher Begabung als Garant für hohe Qualität auf. Damit soll nicht gesagt werden, dass Eignung für diesen Beruf keine Rolle spielen dürfte. Problematisch könnte die Vorstellung sein, wenn die ausschliessliche Sicherung von Qualität von der Erzieherin geleistet werden muss und die Festlegung gemeinsamer Werte und Handlungen in einer Institution unterbleibt. Hier zeigt sich ebenfalls ein Bezug zu Alltagskonzepten: Auch die ideale Mutter muss nicht lernen, wie sie ihren Säugling zu behandeln hat, ihr Umgang mit dem Kind gründet auf Intuition, nicht auf Fachwissen. Badinter (1999) entlarvte diese Vorstellung längst mit einem Blick zurück in die Geschichte der Mütterlichkeit als Mythos.

Eine Verbindung mit Vorstellungen idealer Familienerziehung wird an folgender Interviewstelle deutlich:

«Für mich ist es auch klar, dass sich die altersgemischte Gruppe mehr an der Familiensituation orientiert. Also es ist nirgendwo anzutreffen, ausser man macht Hormonbehandlungen, dass eine Mutter Sechslinge zur Welt bringt, oder.» (K 11, Leitung Z.223–269).

Eine Leiterin merkte in der Diskussion beim Kick-off-Meeting der Begleitforschung an, dass in modernen Gesellschaften in Familien nicht zehn und mehr Kinder aufwachsen, weder altersreduzierte noch altersgemischte Modelle gleichen heutigen Familien. In der Denkfigur, dass Ähnlichkeit mit einer Vorstellung von Familie eine gewisse Garantie für Qualität darstellt und deshalb sichergestellt sein muss, entgeht Professionellen wie WissenschaftlerInnen (vgl. Textor 1997, S.1) die Chance, eine eigene Qualität institutioneller Erziehung zu definieren. Eine Kindertagesstätte kann sehr viel leisten, was eine Familie nicht kann. Welche Eltern verfügen über die Zeit und Geduld, ihre Säuglinge und Kleinstkinder in einem überwachten Schonraum selbstständig handeln zu lassen? In welcher Familie können be-

reits Säuglinge und Kleinstkinder so intensive und vielfältige Kontakte zu Gleichaltrigen oder Älteren pflegen?

Wie viel Körperkontakt Säuglinge oder Kleinstkinder brauchen, damit sie sich wohl fühlen, kann nicht unabhängig von kulturellen Vorstellungen bestimmt werden. Grundsätzlich könnten ErzieherInnen davon ausgehen, dass die Kinder in der verbleibenden Zeit, die sie mit ihren Eltern verbringen, genügend Zuwendung erhalten, oder, falls nicht, ihnen solche Bedürfnisse zeigen. Die beobachteten Verhaltensweisen – Kinder ohne Aufmerksamkeit auf ihre Reaktion zu küssen, anzufassen und zu «knuddeln» – sind für die Kinder problematisch. Säuglinge und Kleinstkinder können selber schlecht oder gar nicht Distanz herstellen. Sie sind deshalb auf Erwachsene angewiesen, die ihre Ausdrucksmöglichkeiten beachten und respektieren, sonst könnten sie das Verhalten der ErzieherInnen als distanzlosen, unangenehmen Übergriff erleben. Die Frage, wessen Bedürfnisse nach Zärtlichkeit befriedigt werden, stellt sich zwangsläufig, wie folgende Beobachtung zeigt:

Die Praktikantin sitzt auf dem Boden. Sie zieht Lars, der in der Nähe neben ihr steht, am Shirt zu sich und nimmt ihn auf den Schooss, um Büchlein anzuschauen. Sie hält ihm ein Buch vors Gesicht. Die Gruppenleiterin sieht das nicht. Sie sagt auch nichts dazu. Dann zieht sie auch noch Alois zu sich, auch am Shirt. Alois steht dann neben ihr, und die Praktikantin streichelt seinen Bauch. Dabei geht sie mit der Hand unter sein Shirt. Sie zieht ihn noch etwas fester zu sich. Plötzlich sagt sie zu den Kindern, die Bücher müssen versorgt werden.

Die Gruppenleiterin scheint das gar nicht wahrzunehmen, sie ist mit Tischdecken beschäftigt (K 11 B1 S.3).

Eine Erzieherin in einer Kita darf auf diese Weise aus fachlicher Sicht keine zärtliche Beziehung zu einem Kind aufbauen, so verstandene und tolerierte Nähe steht im scharfen Kontrast zu Ansätzen für Prävention vor sexueller Ausbeutung: «Von Geburt an soll ein Kind sein Selbstbestimmungsrecht über seinen Körper ausüben dürfen. Wenn es eine Berührung nicht mag, sollte sein Wunsch immer erfüllt werden. Zärtlichkeiten gegen seinen Willen sollten auf jeden Fall unterlassen werden. Beim Schmusen oder Kuseln bestimmt das Kind, ob und wie lange es möchte» (Fassbender/Schuhmacher 2004, S.174).

Dabei soll, um dies klarzustellen, nicht für Körperfeindlichkeit plädiert werden: ErzieherInnen dürfen und sollen mit den Kindern körperlich interagieren, als Massstab für Art und Intensität müssen jedoch die Wünsche der Kinder gelten.

Was bewährt sich nun besser für die Kleinsten: altersgemischte oder altersreduzierte Kleinstkindgruppen? In den folgenden Abschnitten werden Vor- und Nachteile, allfällige Chancen und mögliche Schwachstellen der unterschiedlichen Organisationsformen dargelegt. Wie in Kapitel 4.3 zum Prozess der Innovation werden in einzelnen Unterkapiteln je unterschiedliche Akteure in den Blick genommen. Die Darstellung folgt der Frage, für wen sich im jeweiligen Modell welche Vor- und Nachteile zeigen: für die Kinder, die ErzieherInnen und die Institution.

8.1 KINDER

FEINFÜHLIGKEIT: DIE RASCHE UND EMPATHISCHE REAKTION AUF NICHT SPRACHMÄCHTIGE KINDER

Wie in Kapitel 6.4 zu Typen von Handlungsmustern erläutert, reagieren sowohl Engagiert Aktive ErzieherInnen («Code of Practice» A) wie auch Reaktiv Präsent (Code B) rasch auf Zeichen von Bedürftigkeit der Säuglinge und Kleinstkinder. Allerdings betrachten die Forschenden die Reaktionen der Reaktiv Präsenten als günstiger für die Entwicklung der Kinder, weil Autonomie und Körpergrenzen des Kindes eher respektiert werden, die Reaktionen der Erwachsenen innerhalb einer Institution im günstigsten Fall übereinstimmen und das Kind sie mit der Zeit in hohem Mass vorhersehen kann. Zusätzlich besteht durch die distanziertere Haltung der ErzieherInnen weniger die Gefahr, dass sie aus Überforderung in einen der problematischen Codes wechseln müssen, in welchem sie nicht mehr angemessen auf die Bedürfnisse eines Kindes eingehen können. Die Arbeit in Code A oder B hängt nicht von der Wahl des Modells in einer Institution ab: Sowohl in altersgemischten wie auch altersreduzierten Kitas beobachteten die Forschenden beide Handlungsmuster. Allerdings besteht eine Tendenz zu etwas mehr Reaktiv Präsenten (Arbeit in Code B) in altersreduzierten Gruppen. Von acht untersuchten altersreduzierten Gruppen arbeiten in vier Gruppen alle, also auch Lehrerinnen und Praktikantinnen, nach Code B, in zweien die Gruppenleiterin. Von vier altersgemischten Gruppen arbeiteten in zwei alle Erzieherinnen nach Code B, in zwei einzelne. Zusätzlich zum kleinen quantitativen besteht ein qualitativer Unterschied, legten doch in vier der acht Institutionen mit Kleinstkindgruppen die Erzieherinnen im Umgang mit den Kleinsten ein sehr hohes Mass an Handlungssicherheit, Souveränität und Gelassenheit an den Tag, das ihre Kolleginnen in altersgemischten Gruppen nicht zu erreichen vermochten. Die durch die Arbeit in einer alters-

reduzierten Gruppe nötige Spezialisierung durch Weiterbildung schlägt sich also in grösserer Kompetenz der Fachkräfte nieder.

Die in der Deutschschweizer Diskussion vorgenommene Gleichsetzung von altersreduzierten Gruppen mit solchen mit niedriger Qualität könnte sich aus Erfahrungen mit sterilen, auf Pflege reduzierten Säuglingsgruppen nähren: «Altershomogene Gruppen, das hat für mich gerade in der institutionalisierten Kinderbetreuung immer etwas Steriles und Unfreundliches an sich» (Leitung K 11, Z. 18, 19). Zu solchen Befürchtungen geben die oft hochprofessionellen und innovativen Zürcher Kleinstkindgruppen keinerlei Anlass.

Auch die Qualität in den anderen vier Säuglingsgruppen, in welchen die Erzieherinnen in «Engagiertem Aktionismus» handelten, lässt sich als gut bis – in einem Fall – befriedigend einschätzen. In den beiden Kitas, in welchen es den Erzieherinnen nicht immer gelang, einfühlsam auf die Kleinen einzugehen, arbeitete man nach dem altersgemischtem Modell.

Die Annahme Hellmanns et al. liess sich in der vorliegenden Studie nicht bestätigen: «In «Säuglingsgruppen» (mit über drei bis vier Kindern unter 2 Jahren) kann es den Betreuungspersonen kaum gelingen, die nötige Zwiesprache, Anregung und motivierende Zuwendung regelmässig und über längere Zeit aufrecht zu erhalten. Wenn sie gleichzeitig für mehrere Kinder zuständig sind, versiegt die Beziehungsintensität, welche Säuglinge dringend brauchen, auch bei gut motivierten und erfahrenen Betreuerinnen» (Hellmann et al. 2003, S.5).

Im Gegenteil: Altersreduzierte Kleinstkindgruppen erwiesen sich in ihrer konzeptuellen Integration unterschiedlicher Schlaf- und Essensrhythmen als weniger konflikt- und störungsanfällig als altersgemischte Gruppen.

LERNEN KLEINE VON GROSSEN? ODER DOCH EHER MIT DEN KLEINEN? DAS PROBLEM DES LERNENS

Der von den Fachleuten in den Interviews weitaus am häufigsten genannte Vorteil von altersgemischten Gruppen für die kleinen Kinder besteht, so die Annahme, in der Lernchance, die das Modell der Älteren für die Kleinen eröffne. In der Schweiz betrachten sowohl LeiterInnen als auch ErzieherInnen (verständlicherweise besonders VertreterInnen des altersgemischtem Modells) dieses Vorbild als wesentlichen Anstoss zur sozialen Entwicklung. Sie rekurrieren damit letztlich wohl auf den situationsorientierten deutschen Ansatz, in welchem der Einfluss – recht hoffnungs-

voll – so dargestellt wird: «Die älteren Kinder wirken wie Lernlokomotiven, die jüngeren Kindern affektive, psychomotorische und kognitive Entwicklungsanreize bieten; die Kleinen lernen am Modell» (Zimmer 1998, S.47). Auch nehmen WissenschaftlerInnen der deutschen Diskussion Vorteile für ältere Kinder an, sie «sind rücksichtsvoll und hilfsbereit gegenüber jüngeren, bieten Trost und emotionale Unterstützung, lernen Empathie» (Textor 1997, S.21). Für die Schweiz fordert Ditfurth 2002 als Bestimmungsmerkmal für Schweizer Kitas altersgemischte Gruppen: «Eine altersgemischte Struktur ist immer vorzuziehen, weil die Bedürfnisse der Kinder dabei weniger konkurrieren, weil individueller auf die Bedürfnisse eingegangen werden kann, weil die Kinder sich durch ihre unterschiedlichen Entwicklungsstufen anregen und zudem einfacher regieren können, weil in der Krippe kein Gruppenwechsel und Bezugspersonenwechsel vorgenommen werden muss» (Ditfurt 2002, S.91).

In dieser Studie muss der wissenschaftlich stringente Beleg, wie viel und was Kleine von Grossen lernen, fehlen: Für die Beantwortung dieser Frage bräuchte es ein anderes Forschungsdesign. Trotzdem kann hier eine eindeutige Einschätzung aufgrund von Beobachtungen von Interaktionshäufigkeit und -art geleistet werden.²⁶

Generell liess sich feststellen, dass die beobachteten Säuglinge und Kleinstkinder eher Gleichaltrigen zusahen und mit ihnen interagierten.²⁷ Begegnungen zwischen Kleineren und Grösseren verliefen in etwa der Hälfte der Fälle freundlich und zugewandt, in der anderen Hälfte aggressiv. Zur besseren Veranschaulichung sind hier zwei Beispiele aus Beobachtungen beigefügt:

Carlo (2 J.) hat ungewollt Lia gehauen. Die Betreuerin sieht dies und sagt zu Carlo: «Das darfst du nicht tun, du musst dich bei ihm entschuldigen.» Carlo geht hin, streichelt ihr über den Kopf und singt ihr ein Lied vor: «Heile heile säge, drü tag räge...» Sobald er angefangen hat, ihr über den Kopf zu streichen, kommen auch schon die beiden Mauros (25 und 20 Mt.) hinzu und streicheln ihr auch über den Kopf, um sie zu trösten (K 20, B3 S.5).

²⁶ Die Mitglieder des Forschungsteams beobachteten in der zweiten Datenerhebung nicht systematisch Interaktionen zwischen den Kindern, sondern in erster Linie die Interaktionen von Erzieherinnen und Kind, dennoch finden sich viele Beobachtungen von Interaktionen zwischen Kindern in den Unterlagen, auch weil die Beobachterinnen während der ersten Datenerhebung jeweils ein Kind fokussierten.

²⁷ In diese Beobachtungen sind sowohl altersgemischte wie altersreduzierte Gruppen einbezogen. Auch in den altershomogenen Gruppen sind die Kinder nicht gleich alt: In den beobachteten Gruppen lagen die Unterschiede zwischen vier Monaten und drei Jahren.

Simon (15 Monate) und ein grösseres Kind spielen zusammen mit einer Schatztruhe, die voller Goldstücke ist. Die Kiste wurde vorher von einem Kind ausgeleert, und Simon und das ältere Kind räumen sie zusammen wieder ein. Simon war zuerst alleine. Als der ältere Junge kam (etwa 3-jährig), schaut er ihn zuerst entgeistert an. Räumt dann ungestört weiter. Das ältere Kind nimmt ein Goldstück und zeigt es Simon. Simon schaut es an, reagiert aber nicht gross. Der ältere Junge steht auf und haut mit dem Goldstück auf Simons Kopf. Doch Simon reagiert nicht. Da lässt der ältere Junge das Goldstück fallen und rennt davon. Simon räumt die Kiste alleine zu Ende ein (K 5, B2 S.7).

Der Wert von pflegerischen oder zugewandten Interaktionen soll nicht in Abrede gestellt werden, ohne Zweifel profitieren sowohl Grosse wie auch Kleine von ihnen. Sogar diese können allerdings eine gewisse Problematik haben, wie der folgende Dialog illustriert:

L: «Ich glaub das hält sich fast die Waage (positive und konflikthafte Kontakte, F.W.). Also, manche Kinder empfinden die Jüngern als störend, wirklich als Störfaktor, also speziell, wenn die anfangen, rumzukrabbeln, also da habe ich wirklich so Bilder im Kopf, sie verbauen dann Türeingänge mit Stühlen, damit bloss das Baby da nicht hereinkommt und so, und auf der anderen Seite auch, dass sie wirklich sehr fürsorglich mit ihnen umgehen. Also, dass sie wirklich auch schon mal aufpassen und sagen: «Hey, pass auf da» und so, das schon. Oder auch speziell, leider geschlechtsspezifisch, die Mädchen, die dann wirklich die Gruppenmamas spielen.»

I: «Ja, ja. Also, dass sie mit dem Baby spielen.»

L: «Genau. Wie so eine Puppe» (K 1 Z.193–204).

ErzieherInnen müssen bei solchen «Puppenspielen» viel Verantwortung übernehmen und übernehmen sie auch meist, wenn Grosse mit Kleinen spielten. Ob Vergnügen und Lerneffekt der Kleinen dem der grösseren Kinder entspricht, kann in Frage gestellt werden. Die wenigen im Rahmen der Untersuchung beobachteten Situationen weisen eher in eine andere Richtung. Diese Interaktion fand in einer altersreduzierten Gruppe statt, die beiden älteren Mädchen besuchten die Gruppe.

Die Praktikantin bringt Luis (10 Monate) ins Schlafzimmer. Irma (etwa 3 Jahre alt) hält Luis fest. Irma sitzt am Boden. Luis hält sein Nuschi, Irma hält ihn fest, er protestiert. Rebekka (etwa 3-jährig) rennt hin und her. Irma trägt Luis auf die Matratze, hält ihn fest. Er protestiert, will sich befreien. Irma fragt: «Willst du den Nuggi?» Sie läuft hinaus, holt den Nuggi. Luis krabbelt Richtung Tür, ist aber nicht schnell genug. Irma hält ihn wieder

fest und dreht ihm den Arm auf den Rücken. Luis jammert. Irma lässt ihn los. Luis krabbelt aus der Tür. Die Kinder sind allein im Raum, die Praktikantin ging hinaus (K 19 B2 S.4).

Es scheint ältere Kinder zu geben, die profitieren, wenn Babys auf der Gruppe sind, weil sie sich interessieren und den Kontakt mit ihnen suchen. In einer Kindertagesstätte – auch einer altersreduzierten Gruppe übrigens – kümmerte sich ein älteres Mädchen auf diese Weise im Garten um einen Säugling. Andere fühlen sich durch die Kleinen im Spiel gestört, was den Erzieherinnen viel Aufmerksamkeit und Coaching abverlangt:

Zwei Grössere platzieren Duplo-Tiere auf eine Platte (Zirkus- oder Zooszene). Lisa (9 Monate) kriecht dazu und legt sich über die ganze Platte, so dass alle Tiere umfallen, und nimmt das erstbeste Tier in den Mund. Eine der Grösseren reklamiert sofort, worauf die Gruppenleiterin (die Kleinstkindgruppe besucht mit der Praktikantin die altersgemischte Gruppe) meint: «Weisst du, Lisa versteht das noch nicht, sie nimmt das halt einfach.» Doch damit sind die zwei Grösseren nur ein bisschen zufrieden.

Die Praktikantin der Kleinstkindgruppe versucht, ihnen beim Teilen zu helfen, weil die Grösseren begonnen haben, die Tiere vor Lisa zu verstecken: «Nein, die Tiere nicht verstecken», und zu Lisa: «Lass ihnen doch die Tiere stehen», und nimmt ihr einen Duplo-Elefanten aus der Hand und stellt in hin.

Ilva (10 Monate) sitzt mit einem Duplo-Männchen immer noch am selben Ort und sitzt und staunt und sitzt und staunt. Bis von hinten ein Grösserer kommt und ihr ein Duplo mitten ins Gesicht streckt. Die Praktikantin, die danebensitzt, sagt: «Nein, nicht ins Gesicht! Du kannst es ihr schon zeigen, aber nicht so.»

Zwei Mädchen, eine davon war in der letzten Szene mit Lisa und den Duplo-Tierchen beteiligt, stehen zu Lisa hin, die auf dem Boden kniet, und sagen im gleichen Rhythmus und wiederholend: «Nein – nein – nein», und machen dabei immer einen Schritt in ihre Richtung (den sie danach wieder zurückziehen). Die Gruppenleiterin reagiert: «Lasst sie in Ruhe, sie versteht das nicht und nimmt halt noch alles in den Mund. Ich möchte, dass ihr ihr keine Angst macht!» Darauf hören sie auf damit.

Lisa ist immer noch für sich alleine auf Erkundungstour. Sie kriecht, hält inne und kriecht.

In einer Spielecke hinter einem Gestell wird Lisa von den einem Mädchen, über dessen Duplo-Zoo sie zuvor gekrochen ist und alles umgeworfen hat, über den Kopf gestreichelt. Da-

nach beginnt diese, sie leicht, aber fortwährend, in die Windeln zu treten. Lisa verzieht zwar das Gesicht, reagiert sonst jedoch nicht gross (sie kriecht nicht davon und macht keine Laute). Das grössere Mädchen macht so lange weiter, bis die Gruppenleiterin – die Leiterin der Grossen – es sieht (zirka 2 Minuten) und das Mädchen ermahnt aufzuhören. Auch dann macht sie noch weiter, bis die Leiterin zu ihr hingeht, sie zu sich nimmt und es ihr streng verbietet («Ich will das nicht mehr sehen. Geh nun zu den anderen Mädchen ins andere Zimmer») (K 22 B4 S.3–6).

Dies ist ein Beispiel für geglückte vermittelnde Erziehungsarbeit in einer Situation mit viel Kontakt zwischen Grossen und Kleinen – ebenfalls in einer altersreduzierten Gruppe, welche zu Besuch bei der altersgemischten Gruppe war.

Durch den nötigen Schutz vor den grösseren Kindern müssen Erzieherinnen entweder den Freiraum der grösseren Kinder oder den der Kleinen einschränken bzw. mehr kontrollieren, was eine hohe Präsenz und Übersicht der BetreuerInnen verlangt. Wenn sie diese nicht zu leisten vermögen, kann das ungleiche Kräfteverhältnis zwischen den Kindern für die Kleinen zu frustrierenden Erlebnissen führen:

Fabian (8 Monate) nimmt einen Spielzeug-Rechenschieber. Er krabbelt damit davon und spielt alleine damit. Ein anderes Kind kommt und nimmt Fabian den Rechenschieber weg. Fabian schaut das Kind an und krabbelt hinterher und versucht, dem älteren Kind den Rechenschieber wieder wegzunehmen, den dieses jedoch festhält. Daraufhin zieht Fabian das ältere Kind an den Haaren. Die Erzieherin (welche die Szene bis jetzt nicht gesehen hatte) greift nun ein. Sie sagt «Neineinei, das tut weh», sie hält Fabians Hand fest und zieht ihn leicht zurück. Das ältere Kind behält den Rechenschieber, und Fabian spielt mit einem anderen Spielzeug alleine weiter (K 5, B3 S.7).

Damit die Kinder profitieren können, stellt das Deutschschweizer altersgemischte Modell²⁸ dementsprechend höhere Anforderungen an die Erzieherinnen, weil sie sich nicht, wenn für die Kinder oder sie selbst nötig, in ihre Gruppenräume zurückziehen können. Diese Einschätzung deckt sich mit den Ergebnissen schwedischer Studien (zusammengefasst bei Pramling 1998; Sundell 1994), welche grössere Unzufriedenheit wegen Gefühlen von Überforderung bei Erzieherinnen in altersgemischten Gruppen feststellten.

²⁸ In Deutschland unterscheidet man zwischen «kleiner Altersmischung» (Säuglinge bis zur Einschulung) und «weiter Altersmischung» (Säuglinge bis 10 oder 12 Jahren) (vgl. Textor 1997, S.21).

Interessanterweise liessen sich für die Beobachterinnen dieser Studie mehr Kontakte zwischen kleinen und älteren Kindern in altersreduzierten Gruppen beobachten. Das mag mit dem Verhältnis der Kindertagesstätten zusammenhängen (vier altersgemischte und acht altersreduzierte in der ersten Datenerhebung; drei altersgemischte und altersreduzierte in der zweiten Datenerhebung). Allerdings bezieht sich diese Beobachtung mehr auf die zweite Datenerhebung mit einem fast gleichen Verhältnis. Die Kinder suchen sich mehr Spielgefährten bei Altersgleichen, Ältere interagieren eher kurz mit den Kleinen. Diese Kontakte scheinen in altershomogenen Modellen, falls die Möglichkeit besteht, dass sich die Gruppen im Garten treffen oder eine Tür zwischen den Älteren und den Kleineren geöffnet werden kann, ebenso häufig stattzufinden.

Alle diese Interaktionen, deren Bedeutung so hoch eingeschätzt wird, sind demzufolge auch in altershomogenen Gruppen mit Kontakt zur grösseren Gruppe zu haben: Möglichkeiten, über die man in sieben von acht Kleinstkindgruppen verfügte.

Demgegenüber erhalten vor allem Kleinstkinder, die sich bereits selber fortbewegen, aber noch nicht sprechen können (also etwa zwischen dem siebenten Monat und zweiten Lebensjahr), die ihre Umgebung erkunden wollen, viel weniger Freiraum in altersgemischten Gruppen als ihre KollegInnen in altersreduzierten Strukturen. Explorationsmöglichkeiten müssen durch die Erzieherinnen zum Schutz der Kinder eingeschränkt werden – und die Kinder bewegen sich aus Vorsicht selber weniger, wie weiter unten erläutert. Hier geraten die Bedürfnisse der verschiedenen Altersgruppen in scharfen Kontrast zu einander – je nach «Code of Practice» wird der Freiraum der Kleinen deutlich beschränkt:

Timon (3½ Jahre) und Alina (3¾ Jahre) wollen ein Puzzle am Boden machen. Simon (13 Monate) will auch hin. Die Gruppenleiterin sieht das, sagt: «Das ist nicht für dich.» Packt Simon, hebt ihn hoch und setzt ihn rittlings aufs Knie, drückt seinen Rücken gegen ihren Bauch. Er macht sich steif, zappelt, presst die Lippen zusammen. Die Gruppenleiterin trägt ihn weg, gibt ihm ein anderes Spielzeug (stapelbarer Turm). Simon spielt. Kurze Zeit später will er wieder zum Zusammensetzspiel. Die Gruppenleiterin zieht ihn auf ihren Schoss. Simon spielt.

Nach einer Pause: Simon geht, holt ein Puzzleteil. Timon schreit. Legt Simon den Deckel der Schachtel auf den Kopf. Severin lacht, nimmt den Deckel, legt ihn sich auf den Kopf. Lässt den Deckel fallen. Nimmt Puzzleteile. Timon schreit. Nimmt Teile, gibt Timon den Deckel. Die Gruppenleiterin schnappt Simon,

setzt ihn sich auf Schoss. Kurze Zeit später: Simon sitzt bei Miterzieherin auf dem Schoss. Er streckt Arme nach Stiften aus, bekommt sie nicht und gähnt (K 18, B2 S.6).

Vergleicht man die Explorationsmöglichkeiten der Gleichaltrigen in altersreduzierten Kleinstkindergruppen, erhalten diese – unabhängig vom jeweiligen «Codes of Practice» – ungleich viel mehr Möglichkeiten zur eigenständigen Exploration ihrer Umgebung.

Die restlichen Kinder befinden sich alle am Boden und beschäftigen sich selbstständig, mit den Holzklötzchen und den farbigen Tüchern am Boden. Lars (10 Monate) krabbelt zum Regal an der Seitenwand des Spielzimmers und zieht an der Schublade. Die Schublade fällt mit einem Knall auf den Boden, direkt vor Lorenz. Dieser zuckt beim Aufprall zusammen. Die Praktikantin daneben schaut Lars an und fragt ihn: «Ist es herausgefallen, Lars?» Lars sieht sie kurz an, fängt aber dann an, die Bilderbücher, die in der hinausgefallenen Schublade sind, zu betrachten und abzutasten. Die Praktikantin schaut zu (K 19, B3 S.4).

Die Gruppenleiterin bringt den Schoppen in den gemeinsamen Raum zurück, zur Praktikantin. Jael (22 Monate) und Tom (16 Monate) folgen ihr auf Aufforderung sofort, Max (14 Monate) kriecht weg, in die andere Richtung. Setzt sich auf den Hosenboden und schaut der Gruppenleiterin nach. Sie fordert ihn – bereits im anderen Raum – auf, mitzukommen. Er bleibt sitzen. Sieht mich (Beobachterin) an (bin auch im Gang). Krabbelt zur Tür. Setzt sich aufs Fudi. Blickt umher. Geht wieder auf alle viere, patscht heftig mit einer Hand auf den Boden und kriecht der Gruppenleiterin schnell nach. Gruppenleiterin liess ihn machen (etwa 2 Minuten) (K 21 B3 S.2).

Ausgehend von der Vorstellung, dass Säuglinge und Kleinstkinder auf die Möglichkeit angewiesen sind, ihre Umgebung selbst explorativ zu erforschen, um diese zu erfassen und zu lernen, kann begründet die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Lars und Max die besseren Lernbedingungen in einer altersreduzierten Gruppe vorfinden als Simon in der altersgemischten Gruppe. Auch wenn hier aus Gründen der Darstellung natürlich Einzelbeispiele gewählt werden mussten, handelt es sich dabei um deutlich sichtbare Unterschiede zwischen den verschiedenen Modellen: Säuglingen und Kleinstkindern in Kleinstkindgruppen steht mehr Freiraum für eigenständige Erkundung ihrer Umgebung zur Verfügung.

In einer Situation erhielten die BeobachterInnen die Gelegenheit, die gleichen Kleinstkinder im – allerdings unver-

trauten – altersgemischten Setting und dann ihr Spiel in den Räumen der Babygruppen zu beobachten. Es handelt sich um die bereits eben vorgestellte Beobachtung eines Besuchs von drei Kleinstkindern, Lisa, Ilva und Moritz, in einer altersgemischten Gruppe. Nach dem für die drei Kleinen erlebnisreichen Morgen kehrten sie zurück:

Die (...) gehen auf ihre Gruppe. Es ist plötzlich sehr ruhig. Die Gruppenleiterin holt Ilva (10 Monate) zum Wickeln, Moritz (11 Monate) spielt mit der Garage. Die Praktikantin sitzt daneben und sieht zu. Moritz lässt Autos herunterfahren, Lisa (9 Monate) kriecht zum Beobachter und gibt ihm ein Auto. Dreht sich dann um und sieht zur Praktikantin, kriecht zu ihr, streckt ihr ein Spielzeug entgegen. Die Praktikantin sagt: «Lisa, hast du einen Fisch gefunden!» Lisa blickt die Praktikantin an und brabbelt. Ilva kriecht herein und strahlt. Lacht. Moritz geht zur Praktikantin, sie macht «hoppe hoppe, Reiter» mit ihm. (...) Ilva plaudert: «Bäbäbäh» und dreht die Scheibe des Fisher-Price-Telefons. Spielt etwas später sehr aktiv mit der Garage.

Lisa kriecht weg und holt eine Büchse. Die Gruppenleiterin holt sie zum Wickeln. Moritz lässt ein Auto fahren (Mechanismus: zurückziehen, anhalten, fahren lassen). Es fährt schnell und weit. Die Praktikantin sagt: «He, so schnell, Moritz!» Er strahlt sie an. Ilva schaut zu, kriecht Moritz nach, macht: «Bäh». Die Praktikantin sitzt da und schaut zu, ruhig und gelassen, auch etwas müde oder gelangweilt? Moritz lässt das Auto fahren und kriecht ihm nach. Die Praktikantin fährt es ihm entgegen. Ilva kriecht zur Praktikantin und macht Laute. Zieht sich an Garage hoch und steht auf (K 22, B4 S.3f.).

Das Verhalten der drei Kinder veränderte sich: Alle brabbelten mehr, spielten mehr, bewegten sich mehr. Lisa bewegte sich auch vorher durch den Raum, mutig und unbetroffen vom Spiel der Grösseren. Ilva und Moritz hingegen blieben in der Nähe der Praktikantin und sahen den anderen Kindern – staunend und beeindruckt – zu. Nachher, im geschützten Rahmen der Kleinstkindergruppe, schienen sie geradezu vor Spiel- und Kommunikationslust zu «explodieren». Diese Beobachtung deckt sich mit der Aussage in einem internen Protokoll einer Kita: Man wechselte dort vor einigen Jahren auf ein altersreduziertes Modell, im Protokoll reflektieren MitarbeiterInnen und LeiterInnen die Veränderungen (Beleg fehlt aus Gründen des Datenschutzes). Sie konstatierten ebenfalls eine grössere Aktivität der Kleinstkinder im ruhigeren Rahmen, wie auch, dies eher von Nachteil, eine grössere Empfindlichkeit.

Die Tendenz, in altersgemischten Organisationsformen Kleinstkinder einschränken zu müssen, zeigt sich zusätzlich

in einem weiteren Unterschied zwischen den Modellen, verbunden mit dem Code «Strukturdeterminierte Präsenz». Wie bereits ausgeführt, gelingt es Erzieherinnen in altersgemischten Modellen, über Gruppenaktivitäten die Vielfalt an Bedürfnissen einzuschränken. Manchmal sitzen Säuglinge und Kleinstkinder dabei, manchmal erhalten sie Gelegenheit zu selbständigen Spielen. Diese Aktivitäten orientieren sich klar an Kindern über zwei Jahren und sind auch für diese mit einer Dauer von bis zu 30 Minuten in einzelnen Institutionen sehr lang. Eine Möglichkeit, den fehlenden Freiraum für Kleine zu kompensieren, bestünde darin, Säuglinge und Kleinstkinder an solchen Angeboten nicht zu beteiligen, sondern ihnen in dieser Zeit überwachten Raum für eigenständige Erkundung zur Verfügung zu stellen.

Karl (1 Jahr) steht ausserhalb des Singkreises und versucht, um ein Spielauto herumzugehen. Die Erzieherin steht auf, nimmt Karl auf den Arm und setzt sich mit ihm, im Schoss, zurück in den Kreis. Karl brabbelt, schaut in die Runde, klettert aus dem Schoss und läuft durch die Kreismitte, nimmt ein Büchlein vom Boden auf und bringt es einer zweiten Erzieherin, diese reagiert nicht. Karl läuft zurück zur Erzieherin, setzt sich vor ihr auf den Boden (in Richtung Kreismitte), dreht das Büchlein in seinen Händen hin und her und schaut es genau an, brabbelt, schaut Erzieherinnen an. Karl kriecht auf allen vieren zu den Spielsachen (aus dem Kreis). Die Erzieherinnen lassen ihn machen, werfen ab und zu einen Blick auf ihn. Er klettert auf ein Spielhaus, rutscht hinunter, lacht und schlägt mit der Hand auf das Holzdach, streckt die Zunge heraus und schaut mich an. Er versucht, sich am Rücken der Erzieherinnen auf die Beine zu ziehen, läuft zum Esstisch, eine Erzieherin kommt mit dem Geschirr fürs Mittagessen, Karl schaut, was es auf dem Tisch hat, und läuft in einen anderen Raum. Erzieherin (aus Kreis) setzt sich im Raum an einen Ort, von dem aus sie Karl im Auge behalten kann, Karl spielt eine Weile selbständig mit einer Rassel. Die Erzieherin holt in nach einer Weile wieder in den Gruppenraum zurück, hält ihn an beiden Händen («Stromleitung»). Sie setzt sich mit Karl in die Babyecke. Karl steht auf und setzt sich mitten im Raum auf den Boden, schaut, was die Erzieherin in den Händen hält (Kugel). Die Erzieherin legt die Kugel in Korb. Karl kommt und holt die Kugel wieder heraus und lässt sie fallen. Die Erzieherin stellt den Korb auf den Boden (war vorher auf Kniehöhe auf einer Kiste), Karl klettert auf die nun freie Kiste. Keine verbale Kommunikation. Die Erzieherin geht zurück in den Kreis, die restliche Zeit beschäftigt sich Karl alleine, die Erzieherin wirft immer wieder ein Blick auf ihn (K 1, B2 S.9).

In dieser Beobachtung zeigt sich die Zerrissenheit der Erzieherinnen zwischen den unterschiedlichen Anforderungen

deutlich: Karl will nicht im Kreis sitzen bleiben, sie gestehen ihm Freiraum zu, müssen sich anders organisieren. Karl darf tun, was er möchte, erfährt aber in dieser Situation nur Zuwendung unter bestimmten Regeln: Sie sprechen nicht mit ihm und betrachten kein Buch. So können die Bedürfnisse aller in Einklang gehalten werden. In dieser Beobachtung zeigt sich allerdings ein weiterer Nachteil des altersgemischten Modells: Karl findet keinen Gleichaltrigen, mit dem er interagieren könnte und der die gleichen Bedürfnisse hat. Vielfältige Kontaktmöglichkeiten mit gleichaltrigen Kindern in Kleinstkindgruppen entfallen damit für die Kleinen in altersgemischten Modellen.

SCHLUSSFOLGERUNG

Kleinstkindergruppen bewähren sich für die Kinder in verschiedener Hinsicht. In allen altersreduzierten Gruppen reagierten die Erzieherinnen rasch und empathisch auf ihre Bedürfnisse und konnten ohne Schwierigkeiten auch unterschiedliche Rhythmen von Müdigkeit und Hunger bewältigen. Die Kleinsten erhielten Schonraum, der geringere Lärmpegel und die kleinere Gruppe erlauben mehr Rückzug und Pausen, als in altersgemischten Gruppen möglich sind. In altersgemischten Gruppen fehlte teilweise die Sensibilität, Kindern im zweiten Lebensjahr Rückzugsmöglichkeiten einzuräumen oder sie bei Bedarf zu Bett zu bringen.

Die Kleinstkinder trafen in der Regel in Kleinstkindgruppen auf Fachpersonen, welche durch Spezialisierung über höhere Handlungssicherheit verfügen.

In altersreduzierten Gruppen stand den Kleinstkindern mehr Raum für Exploration zur Verfügung, sie fanden demzufolge, in Kombination mit vielfältigen Interaktionsmöglichkeiten mit Gleichaltrigen, günstige Lernbedingungen vor. In sieben von acht altershomogenen Gruppen verfügte man zusätzlich über die Möglichkeit, Kontakte zwischen Älteren und Jüngeren zeitlich begrenzt zu ermöglichen.

Die Nachteile des altersgemischten Modells für Säuglinge und Kleinstkinder lassen sich durch kompetente ErzieherInnen, die den Kleinsten Explorationsmöglichkeiten freihalten und Bedürfnissen nach Ruhe und Schlaf Rechnung tragen, durchaus ausgleichen. Zur Verfügung stehen müssten auch genügend Räume, die Rückzug ermöglichen und eine Gruppenstruktur, die bereits den Kleinen eine gleichaltrige Peer-Beziehung ermöglicht. Der «Code of Practice» «Reaktive Präsenz» bewährt sich in diesem Modell besser, er schützt Säuglinge und Kleinstkinder vor unreflektierter körperlicher Nähe und ermöglicht durch die bessere Übersicht der jeweiligen Situation angemessenere Reaktionen.

Sehr vitale Kinder können in altersgemischten Gruppen durch vielfältige Anregungen profitieren; sensible, ruhebedürftige Kinder sind in altershomogenen Gruppen besser aufgehoben.

8.2 ERZIEHERINNEN: GENERALISTINNEN KONTRA SPEZIALISTINNEN

Aus den Interviews wie der Fachdiskussion lassen sich folgende Argumente für altersgemischte Gruppen bestimmen (vgl. Kapitel 4.2): Altersreduzierte Gruppen gelten als anstrengender für die Erzieherinnen. Leiterinnen befürchten das Ausbrennen ihrer Angestellten. In dieser Untersuchung bestätigt sich diese Einschätzung nicht. In der Folge soll dargelegt werden, wie sich unterschiedliche «Codes of Practice» in den jeweiligen Modellen auswirken und welche Schwierigkeiten sich bei der Integration von Säuglingen und Kleinstkindern in eine altersgemischte Gruppe stellen.

Bereits weiter oben wurde dargelegt, dass die unterschiedlichen Machtverhältnisse und Bedürfnisse der Kinder einer altersgemischten Gruppe hohe Anforderungen an die Erzieherinnen stellen. Allerdings scheint sich diese Anforderung ganz unterschiedlich auszuwirken: Die vier in der Untersuchung vertretenen Kitas fächern sich in vier Einzelfälle auf: In Kita 2 äussern sich die Erzieherinnen zufrieden, sie arbeiten mit hoher Prozessqualität für die Kinder in Code CB, und es gibt weder von ihrer Seite noch von Seiten der Leiterin Anzeichen für Belastung. In Kita 5 arbeiten die Erzieherinnen ebenfalls mit hoher Zufriedenheit in unterschiedlichen Codes (viel CA), aber bei eher tiefer Qualität für Kleinstkinder und mit wenig Anzeichen für Belastung, manchmal wechselten sie in den Typ «Unterschwellige Aggression». In der dritten Kita (Kita 7) fallen die Angestellten oft krankheitshalber aus, sie äussern sich jedoch zufrieden und arbeiten mit hoher Qualität für die Kinder in den kombinierten Codes C und B. In Kita 11 äussern sich die Mitarbeiterinnen zufrieden, sie arbeiten in unterschiedlichen kombinierten Codes, C und A oder C und B und öfter in «Strukturdeterminierte Deprivation» oder «Erzieherischer Begrenzung», welche als Zeichen für Überforderung interpretiert werden, mit tiefer Prozessqualität für die Kleinstkinder (hier konnte die Sicherheit der Kinder nicht immer gewährleistet werden). Alle arbeiten mit hoher Strukturqualität und ähnlichen Betreuungsschlüsseln zwischen 1:3 und 1:4.

Konstatieren lassen sich eine unterschiedliche Qualität für Kleinstkinder in den altersgemischten Modellen und Anzeichen für Belastung wie häufige Krankheit oder ablehnende Haltung gegenüber Bedürfnissen von Kindern. Die kombinierten Codes C und B bewährten sich besser als C kombiniert mit A. Allerdings – so zeigt die Interpretation der Beobachtungsbogen – bringt die Orientierung an der Gruppe die Erzieherinnen im Handeln mit den Kleinstkindern in eine schwierige Lage, weil sie sich mit ihren Bedürfnissen immer wieder als nicht gruppenkonform erweisen. Deshalb müssen sie entweder die Strukturierung – und damit ihr vertrautes Organisationsmuster – aufheben oder die Kinder eingrenzen, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

Regeln beim Anziehen: Die Kinder versuchen sich selber anzuziehen, je nach Alter können sie schon einiges selbst. Erzieherinnen gehen von Kind zu Kind und ziehen ihnen den Rest an. Elisabeth (11 Monate) sitzt in der Zwischenzeit am Boden. Sie zieht ihre Finken aus und räumt Finken aus dem Gestell. Sie sieht den andern Kindern zu (etwa 5 Min). Die Miterzieherin hat Andi (7 Monat) auf dem Arm. Sie legt ihn auf den Boden, er weint. Sie bewegt seinen Nuggi schnell im Mund hin und her (rasche, etwas hektische Bewegungen). Weint weiter. Dann nimmt sie ihn hoch, hält ihn unter den Armen und bewegt ihn schnell hin und her. Lacht. Andi lacht auch. Sie legt ihn wieder auf den Boden, er weint wieder. Die Miterzieherin müsste eigentlich den anderen Kindern helfen. Sie sagt: «Was mache ich jetzt mit dir?» Holt einen Babysitter, legt Andi hinein. Er weint. Zwischendurch streicht sie ihm über den Kopf. Nach rund drei Minuten nimmt er selbst eine Windel und beruhigt sich (...).

Wenn sie selber versucht haben, werden den Kindern die Sachen schnell angezogen. Auch so dauert die Prozedur. Karl wartet in voller Montur mit Regenhose, Jacke, Kappe (es regnet und ist kalt draussen). Der Miterzieherin fällt das auf, sie zieht ihn zu sich und sagt: «Mach den Reissverschluss auf, sonst bekommst du zu heiss.» Er protestiert: «Nein! Sonst habe ich kalt!» Lässt ihn. Vorher hat sie angefangen, Max (1½) anzuziehen. Sie hat meinen Blick bemerkt – vorher ging das Anziehen schnell bei den anderen Kindern –, lässt Max mithelfen, sagt: «Schau, du kannst die Hose anziehen, hier, streck dein Bein hinein.» Max will zuerst mit dem Arm ins Hosenbein, lässt ihn Finken selber ausziehen. Max freut sich, macht eifrig mit. Dann realisiert die Miterzieherin, dass die anderen voll angezogen warten, und zieht Max die Regenhose schnell an (K 7, B 5 S.2f.).

Die Erzieherin gerät hier in einen Zwiespalt zwischen unterschiedlichen Aufgaben, die sie zu erfüllen hätte (und befindet sich in einer beobachteten Situation,) und muss

entscheiden, welche der Aufgaben sie erfüllt. In dieser Situation wählt sie einen Mittelweg, sie lässt Max einen Teil selber tun und zieht ihm den Rest an. Auch das Baby Andi beruhigt sich nach einer Weile.

Solche Widersprüche zwischen geforderten Tätigkeiten entfallen in einer Kleinstkindgruppe nicht vollständig, aber die Anforderungen lassen sich durch kleinere Gruppen und wegen der geringeren Altersspanne verringern. Deshalb eignen sich altersreduzierte Gruppen für die Erzieherinnen insofern besser, als sie weniger Widersprüche aushalten müssen und damit unter Bedingungen arbeiten, die ihnen gestatten, auf die Bedürfnisse der ihnen anvertrauten Kleinsten optimal einzugehen.

Ein Unbehagen gegenüber den Möglichkeiten zur optimalen Versorgung von Säuglingen und Kleinstkindern im altersgemischtem Modell formulierte man in drei der vier untersuchten Kitas, welche mit altersgemischten Gruppen arbeiten, sowohl von Seiten der LeiterInnen als auch der Erzieherinnen. Dabei standen Befürchtungen betreffend Sicherheit und die Angst, dass die Bedürfnisse der Kleinsten nicht angemessen befriedigt werden könnten, im Zentrum. Einzelne Ergebnisse der parallel geführten Untersuchung von Martin Nigg weisen in die gleiche Richtung: Auch hier nennen VertreterInnen der Trägerschaften diese Kritik am altersgemischtem Modell (Nigg 2007, 19 f.).

Die eben geschilderten allfälligen Nachteile für die Kinder, zusammen mit den strukturell bedingten Schwierigkeiten für die Erzieherinnen, verbunden mit der Vorstellung von einem zarten, zerbrechlichen Kleinstkind, tragen, so die These, mit zum schlechten Image der Kleinstkindbetreuung unter Professionellen bei. Säuglinge und Kleinstkinder lassen sich unter einer solchen Perspektive tatsächlich nicht einfach in Kindertagesstätten mit altersgemischtem Modellen integrieren.

In Kapitel 4.3 befindet sich eine Zusammenstellung zu Belastung und Zufriedenheit von Erzieherinnen in altersreduzierten Gruppen, welche in sieben von acht Institutionen sehr hoch ist – in zwei von acht kombiniert mit Anzeichen für Belastung. In vier von acht Kleinstkindergruppen arbeiten die Erzieherinnen mit sehr hoher Prozessqualität und ohne Belastungsanzeichen für die Kinder in Code B (K1, K3, K9, K10), in Kita 8 mit oft guter, jedoch schwankender Qualität in einer Kombination von Code C und A, in K12 mit mittlerer Prozessqualität in Code A und B. In K6 leisteten die Erzieherinnen in Code B befriedigende Arbeit, mit Anzeichen von Belastung der Mitarbeiterinnen in Form von

häufiger Krankheit. In der achten Institution wurde die Qualität als hoch eingeschätzt für Kleinstkinder, die Erzieherinnen arbeiten in Code A mit denselben Belastungszeichen.

Generell lässt sich also feststellen, dass die höhere Belastung von ErzieherInnen in altersreduzierten Kleinstkindgruppen nicht zutrifft und dass sich der Code B ausnehmend gut bewährt, hier jedoch auch Arbeit in Code A sich weniger auf die Qualität auswirkt als in altersgemischten Gruppen. Die tiefere Qualität von K6 lässt sich über Unterschiede in Ressourcen erklären, sie steht eher nicht in Zusammenhang mit dem Arbeitsmuster.

Die Arbeit in altersgemischten Gruppen – so die Schlussfolgerung – belastet die Erzieherinnen also mehr als die Arbeit in altersreduzierten Gruppen, und der aufwendige Code A wirkt sich negativer auf Qualität oder Wohlbefinden aus.

Als wichtiges Argument gegen Kleinstkindgruppen führen LeiterInnen die nötige Spezialisierung von ErzieherInnen an, welche sie für unmöglich halten; sie befürchten, keine entsprechend qualifizierten und interessierten Fachpersonen zu finden. Dazu lässt sich aus der Untersuchung feststellen, dass sich ein Teil der Erzieherinnen spezialisiert und gleichzeitig – das ist sehr wichtig – über Weiterbildung professionalisiert. Diese Erzieherinnen schätzen die Arbeit in der Kleinstkindgruppe, wie in Kapitel 4.3 ausgeführt. Dazu trägt auch der Lóczy-Ansatz bei, der hilft, die Anforderungen zu bewältigen, und über welchen ErzieherInnen ein spezifisches Wissen im Umgang mit Säuglingen in Institutionen zur Verfügung steht. Wenn kein eingrenzendes pädagogisches Konzept vorliegt, sondern die Anforderungen beispielsweise durch zusätzliche Aufgaben erhöht werden, zeigen ErzieherInnen Anzeichen für Belastung und sind weniger zufrieden.

Einig sind sich alle Fachleute, dass eine Fachfrau Betreuung die Spezialisierung auf die Arbeit mit den Kleinsten selber wählen sollte. Allerdings fehlen überzeugende Gründe, weshalb die Arbeit in einer Kleinstkindergruppe die Erzieherinnen so viel mehr belasten sollte als die Arbeit mit Älteren. Darüber können mit den vorliegenden Daten nur Vermutungen – Hypothesen für weitere Forschungstätigkeit – aufgestellt werden.

Eine davon könnte sein: Als Grund für Berufszufriedenheit gaben nicht wenige der Erzieherinnen an, von den Kindern «viel zu bekommen». Die befragten Erzieherinnen fühlen sich häufig von den Eltern wenig geachtet und glauben,

wenig Wertschätzung ihrer Arbeit zu erhalten. Das weist auf einen eher tiefen sozialen Status des Berufes hin. In der Deutschschweiz sind die schulischen Anforderungen für die Ausbildung zur «Fachfrau Betreuung», verglichen mit anderen Ländern, viel weniger anspruchsvoll, und einige der befragten KleinkinderzieherInnen wünschten sich eine Veränderung des Bildes ihrer Arbeit als «Kinderhüte»: Es lässt sich begründet ein Zusammenhang zwischen dem geringen Bildungsanspruch der Ausbildung, der Vorstellung von unprofessioneller «Kinderhüte» und wenig Wertschätzung durch Eltern vermuten. Deshalb könnte der von den Kindern gegebenen Anerkennung und Zuneigung eine hohe Bedeutung für die Berufszufriedenheit von ErzieherInnen zukommen. Wenn eine wichtige Quelle der Anerkennung, den die Berufsgruppe erhält, in der Zuwendung der Kinder besteht, müsste die Arbeit mit Säuglingen, die in der Regel stark auf die Mutter bezogen sind und ihre Gefühle nicht sprachlich ausdrücken können, in der Vorstellung von Erzieherinnen diesem Anspruch nicht genügen. Die beobachtete Tendenz der Erzieherinnen von Code A, den Kleinsten körperlich nahe zu sein, könnte auch in diese Richtung weisen. Sollte dies zutreffen, hätte das problematische Auswirkungen auf die betreuten Kinder: Einerseits könnte sich eine Art Wettbewerb zwischen den ErzieherInnen um Zuwendung der Kinder entwickeln, andererseits müssten distanzierte Kinder mit Ablehnung von Seiten der ErzieherInnen rechnen. Für beides gibt es empirische Belege in den Beobachtungen (in zwei von zwölf Kitas).

Als weitere Hypothese kann man annehmen, dass die Arbeit mit Säuglingen und Kleinstkindern für die bereits ausgebildeten Erzieherinnen wohl eher nicht leitend für die Berufswahl war und auch in den Ausbildungen nach übereinstimmenden Berichten wenig Raum einnahm. Was sie heute leisten müssten, entspricht möglicherweise nicht ihrem Bild des Berufes. «Sequenzen», also geleitete Aktivitäten einer Kindergruppe, scheinen eine hohe Bedeutung für das Selbstverständnis als Fachfrau zu haben, einigen der auf Säuglinge spezialisierten fehlt diese Möglichkeit. Die Sequenzen scheinen viele Möglichkeiten für kreative und befriedigende Arbeit zu bieten.

«Und ich hatte schon beides, ich war im ersten Lehrjahr bei den Kleinen, und jetzt bin ich bei den Grossen. Und ich muss sagen, also im Moment, für mich, bin ich froh, dass ich bei den Grossen bin. Einfach so mit diesen Sequenzen, und so ist es einfach einfacher. Man kann einfach mehr machen, einfach jetzt einfach vom Lehrplan her gesehen ist es im Moment, bin ich froh bin ich bei den Grossen» (K2, ErzieherIn, Z.395–400).

In dieser Frage zeigt sich – so der Eindruck in den Beobachtungen und in Aussagen von LeiterInnen – ein Nachteil der sonst sehr funktionalen Arbeit nach Pikler. Für die Lehrerinnen und Praktikantinnen ist die Arbeit zu Beginn oft sehr anspruchsvoll, die Konzentration auf das Notwendige fällt schwer. Sie wirkten manchmal etwas gelangweilt in ihrem Arbeitsalltag, und in einer Situation verpasste eine Praktikantin genau dann einen Moment, in welchem sie hätte handeln müssen. Keine Handlung mit Präsenz zu kombinieren, stellt hohe Anforderungen.

Schlussfolgerung: Erzieherinnen stellt die Arbeit in einer altersgemischten Gruppe durch unterschiedliche «Codes of Practice» vor hohe Ansprüche, sie können in Widerspruch zwischen verschiedenen Anforderungen geraten. Energievolle, professionelle und aufmerksame Erzieherinnen bewältigen eine solche Anforderung und können die Herausforderung als Anregung und Abwechslung erleben. Unsichere oder unausgebildete können in Überforderungssituationen geraten, in welchen sie auf für die Kinder ungünstige Weise Distanz herstellen oder sich Überlastung in häufiger Krankheit äussert. Die Arbeit in einer Kombination von Code C und B bewährt sich dabei deutlich besser als die Arbeit in der Kombination von Code C und A.

Erzieherinnen in Kleinstkindgruppen bewältigen den Alltag, der ihnen viel Routinearbeit, kombiniert mit hohem Anspruch auf Empathie und Präsenz, abverlangt, durch Weiterbildung und damit Professionalisierung. Zusätzliches Fachwissen und – im Vergleich zu altersgemischten Gruppen – verbesserte Elternkontakte ermöglichen befriedigende Arbeit. Symptome von Unzufriedenheit und Belastung können sich zeigen, wenn Professionalisierung nicht über begründetes Nichthandeln, sondern über zusätzliche Anforderungen vollzogen wird oder wenn wegen tiefer Strukturqualität keine Möglichkeit zu einer Professionalisierung besteht. Code B bewährt sich besser als Code A, Code A bewährt sich bei einem sehr guten Betreuungsverhältnis.

Auch stellt sich eine generelle Frage: Wollen Verantwortliche für Steuerungsprozesse die – auf Erfahrung gründende oder vorgeschobene – Unlust von Kleinkinderzieherinnen und Fachfrauen Betreuung akzeptieren, sich auf vermehrte Kleinstkinderbetreuung einzulassen? Viele Berufsfelder wandeln sich unter modernen Bedingungen, in der Regel müssen sich die Berufsleute darauf einstellen. Das Berufsbild könnte sich mit der Zeit über ein entsprechendes Anforderungsprofil verändern: ErzieherInnen sollten sich mit Ausbildungsbeginn auf mögliche Kleinstkinderarbeit oder Spezialisierung einstellen, und es sollte Personal, das sich

auf diese Bedingungen gern einlässt, rekrutiert werden. Die Erfahrungen der Institutionen, welche mit wenig motivierten Erzieherinnen eine Kleinstkindergruppe aufbauten, zeigen, dass etwa 50 Prozent dieser Erzieherinnen später sehr gern auf einer entsprechenden Gruppe arbeitete. Die Einstellung zur Arbeit in einer altersreduzierten Kleinstkindergruppe kann sich also durchaus wandeln.

8.3 INSTITUTION

Auf der Ebene der Institution argumentieren Trägerschaften oft mit dem hohen Personalaufwand, den vermehrte Säuglingsbetreuung brauche. Nigg stellt in seiner quantitativen Untersuchung, in welcher er die Einstellungen der Trägerschaften erfragt, die gleiche Tendenz fest (vgl. Nigg S.34).

«Wenn man Säuglingsplätze oder Säuglinge in einer Institution aufnimmt, müsste man, meiner Meinung nach, materielle Investitionen machen, grosse materielle Investitionen, und ein grosser – oder den Personalbestand dermassen erhöhen, dass es den finanziellen Rahmen sprengt. Das ist so» (K 11, Leitung, Z.19–23).

In dieser Untersuchung lassen sich diese Einschätzungen nicht bestätigen. Ein hoher Personalbestand ging in den untersuchten Kitas nicht immer mit hoher Prozessqualität einher. Die Qualität der Arbeit hängt natürlich auch vom Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern ab – aber offensichtlich auch von anderen Faktoren. In Kindertagesstätten mit sehr hohen professionellen Standards könnte das Verhältnis in Kleinstkindergruppen auch 1:4 betragen, ohne dass Kinder oder ErzieherInnen leiden. Dafür braucht es allerdings konsequente Arbeit in Code B. Kindertagesstätten mit altershomogenen Gruppen und sehr hoher Qualität für die Kleinstkinder verbindet eine klare Auseinandersetzung mit konzeptuellen Fragen. Sie müssen sich nicht unbedingt streng am Lóczy-Ansatz orientieren – alle haben ihn jedoch integriert. Ihre Konzepte zeichnen sich in allen Fällen durch klare, handlungsnah und möglichst widerspruchsfreie Regeln aus und zeugen von intensiver Auseinandersetzung. Leiterinnen von Kitas mit sehr hoher Prozessqualität setzen hohe professionelle Standards und können diese mit den Erzieherinnen umsetzen oder gegenüber ihren ErzieherInnen durchsetzen. Das ist wichtig, weil sich in der Untersuchung auch Kindertagesstätten befanden, wo durch LeiterInnen zwar hohe Standards vorgegeben, die aber von Erzieherinnen nicht umgesetzt werden. Der Prozess der Auseinandersetzung muss nicht zwingend «top

down» verlaufen, sondern kann durchaus durch engagierte Erzieherinnen initiiert sein. Kitas mit hoher Prozessqualität zeichnen sich durch übereinstimmende Handlungsmuster aus, dies nicht nur, weil die Kinder durch Verhaltensähnlichkeit mehr Sicherheit erlangen, sondern es besteht ein genereller Zusammenhang mit der Höhe der Prozessqualität. Diese Ergebnisse gelten auch für Kitas mit altersgemischten Modellen. Generell setzt man sich in diesen jedoch weniger mit Fragen optimaler Kleinstkinderbetreuung auseinander, obwohl sich die tatsächliche Gruppenzusammensetzung in manchen Fällen nicht so sehr unterschied.

Die Ergebnisse zu der Frage, welche Modelle sich für Trägerschaften finanzieren lassen, sind widersprüchlich. In einigen Fällen bewog sogar finanzieller Druck Trägerschaften zur Schaffung von Kleinstkindergruppen, in einer Institution löste man eine Kleinstkindergruppe wegen des entstehenden Defizits wieder auf. Finanzielle Überlegungen stehen jedoch bei den befragten LeiterInnen in vielen Fällen nicht im Zentrum für die Wahl eines bestimmten Modells, was sich mit den Ergebnissen von Nigg deckt (vgl. Nigg 2007, S.41). In welchem Zusammenhang Aussagen zum finanziellen Bedarf, zu Wünschen nach zusätzlichen Räumen,²⁹ ablehnenden ErzieherInnen und Ablehnung der Verantwortlichen aus unterschiedlichen Gründen stehen, kann nur vermutet werden. Ablehnung von institutioneller Kleinstkinderbetreuung könnten Verantwortliche allenfalls mit strukturellen Schwierigkeiten begründen, um nicht in Widersprüche zur eigenen Tätigkeit und zur Einsicht in die Notwendigkeit zu geraten. Diese Hypothese nährt sich aus der Beobachtung, dass sich in zwei der vier altersgemischten Kindertagesstätten sowohl LeiterInnen als auch Erzieherinnen wenig mit Fragen institutioneller Kleinstkinderbetreuung auseinandersetzen schienen. Sie verfügten über wichtige Informationen nicht, antworteten mit stereotyp erscheinenden Annahmen und argumentierten widersprüchlich. Ob negative Erfahrungen – eine LeiterIn erzählte beispielsweise von Unfällen (K 2, Leiterin Z.14–17) – oder ideologische Gründe zur Ablehnung führen, lässt sich in Zusammenhang mit den untersuchten Kindertagesstätten nicht abschliessend beantworten. Es gibt allerdings im empirischen Material vielfältige Belege, dass auch für die professionellen institutionelle Kleinstkinderbetreuung keine normative Selbstverständlichkeit beanspruchen kann. Auch in der durchgeführten deutschen Studie von Giebler zeigt

²⁹ Das Fehlen geeigneter Räume gaben in der Untersuchung von Nigg viele Trägerschaften als Grund für den Verzicht auf zusätzliche Kleinstkinderplätze an (Nigg 2007, S.43).

te sich eine ambivalente bis ablehnende Haltung von ErzieherInnen, welche selbst mit Kleinstkindern arbeiten, gegenüber institutioneller Betreuung (Giebler 2006, S.7).

Schwierigkeiten mit Gruppenwechseln in altersreduzierten Gruppen thematisierten zwei der zwölf LeiterInnen. Eine löste deshalb die Kleinstkindergruppe auf, sieben von acht LeiterInnen betrachten die Organisation von Gruppenwechseln zwar als lästige und knifflige Arbeit, sehen darin jedoch keinen grösseren Nachteil. Beobachtungen zu Gruppenwechseln und mögliche Schwierigkeiten liegen nicht vor. Nach Aussagen der Professionellen brauchen sie sorgfältige Gestaltung durch langsame Eingewöhnung und verlaufen in der Regel unproblematisch. Erzieherinnen und Kinder kennen sich bereits, in manchen Institutionen können Kinder nach ihren Wünschen die andere Gruppe besuchen.

Desgleichen gibt es sehr wenige Anzeichen für die von Hellmann beobachteten Spannungen zwischen ErzieherInnen verschiedener Gruppen in altersreduzierten Modellen, welche einen offenen und jeweils unterschiedlich geregelten Austausch pflegen (sieben von acht) (vgl. Hellmann 2003, S.8). In fünf von acht Kitas konnte ein flexibler und spannungsfrei scheinender Austausch beobachtet werden. In einer Institution unterbanden Erzieherinnen Kontakte zwischen Kleinen und Älteren eher, obwohl konzeptionell vorgesehen. In den meisten Fällen bewährt sich die Zusammenarbeit. Für eine pauschale Ablehnung solcher Modelle, weil sie der Arbeitsweise der meisten Bezugspersonen nicht entsprechen (vgl. Hellmann 2003, S.8), besteht kein Anlass.

In altersreduzierten Kleinstkindgruppen lassen sich bezüglich unterschiedlicher Formen der Zusammenarbeit und Altersabgrenzungen (Götti-, Tandem- oder elliptisches Modell) keine Unterschiede in der Qualität feststellen. Professionelle mit entspanntem Austausch (K 3, K 10) zwischen den Gruppen halten die Möglichkeit, bei Bedarf eine Tür zwischen den Gruppen zu öffnen oder zu schliessen, im Sinne einer Best Practice für ideal.

Schlussfolgerung: Kindertagesstätten brauchen Ressourcen für die Auseinandersetzung mit konzeptuellen Fragen, da gemeinsame Handlungsmuster Kindern und ErzieherInnen Sicherheit geben. Weil mit höherer Professionalität in Form von spezifischem Wissen die Prozessqualität der Arbeit mit Kleinstkindern unabhängig vom Modell steigt, benötigen ErzieherInnen die Möglichkeit entsprechender Weiterbildung. Die Einschätzung, wie viel Personal für gute Betreuung von Säuglingen und Kleinstkindern zur Verfügung ste-

hen muss, fällt sehr unterschiedlich aus. Je weniger sich Professionelle auf Kleinstkinderbetreuung einlassen möchten und je weniger professionelle Standards etabliert werden können, desto mehr Personalbedarf wird als nötig erachtet.

8.4 VORAUSSETZUNGEN FÜR GELINGENDE PRAXIS

Aus den verschiedenen Schlussfolgerungen können folgende Voraussetzungen für eine gelingende Praxis abgeleitet werden (ohne Anspruch auf Vollständigkeit):

- I. Die Organisation des Alltags muss ErzieherInnen ermöglichen, feinfühlig die Bedürfnisse des Kindes zu erfüllen. Kleinstkinder brauchen andere Kinder, kontrollierten Freiraum für Exploration und altersadäquate Anregung.
- II. ErzieherInnen brauchen Regeln für Nichthandeln.
- III. Fachpersonen brauchen die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit konzeptuellen Fragen, weil gemeinsame Haltungen Klarheit schaffen
- IV. Professionalität gibt den Eltern Sicherheit.

BEST PRACTICE

Ideale Bedingungen für Säuglinge und Kleinstkinder können in verschiedenen Modellen geschaffen werden. Als Ergebnis der Studie lässt sich Best Practice wie folgt festlegen:

Strukturqualität:

- Zeit für die Auseinandersetzung mit konzeptuellen Fragen und für Weiterbildung
- Zeit für Elterngespräche
- ein von der Professionalität der ErzieherInnen abhängiges ErzieherInnen-Kind-Verhältnis: ErzieherInnen, die in Code B handeln, können mehr Kinder gut betreuen, erziehen und fördern.
- Modell: Das Götti- oder Tandem-Modell,³⁰ mit der Möglichkeit, flexible gruppenübergreifende Kontakte zu Älteren zu gewähren.

Orientierungsqualität:

- Eine Haltung, die institutionelle Erziehung auch für Säuglinge und Kleinstkinder als legitim und sinnvoll ansieht und aus der Ansprüche auf Qualität und hohe Professionalität abgeleitet werden.

³⁰ Je mehr Jahrgänge eine Gruppe umfasst, desto komplexere Ansprüche müssen ErzieherInnen erfüllen können.

- Eine Haltung von LeiterInnen zu ihrer Aufgabe, die eine LeiterIn in der Aussage «unser Job ist das Kind» formulierte, erleichtert Professionellen, ihre Rolle festzulegen und sich bei allfälligen Konflikten mit den Eltern, auf einen Aufgabenbereich zu konzentrieren. Diese Haltung ist insbesondere bei Kinderschutzfragen hilfreich.

Prozessqualität:

- Arbeit in «Code of Practice» B bewährt sich besser als Code A. Kombiniert mit Code C, erweist sich ebenfalls Code C und B als günstiger als Code C und A.

8.5 KINDESSCHUTZ

Ein Ergebnis ausserhalb der beiden Fragestellungen ergab sich zusätzlich. In Interviews beantworteten die Professionellen die Frage, wie sie auf Auffälligkeiten der Kinder reagierten. In fünf von zwölf Kitas verfügten LeiterInnen und Erzieherinnen über klare Vorstellungen betreffend Vorgehen, in vier Institutionen erschienen die LeiterInnen in dieser Frage sehr unsicher, und in drei Tagestätten lässt sich die Antwort nicht zuordnen. Es bestand die Tendenz, «Auffälligkeiten» körperlich zu interpretieren. Einige der ErzieherInnen schienen den Begriff «Auffälligkeiten» nicht zu kennen. Nur in drei Kitas nahmen die LeiterInnen Partei für das betroffene Kind und schilderten beispielsweise die Inanspruchnahme externer Fachpersonen oder berichteten von Gefährdungsmeldungen an die Vormundschaftsbehörde.

In zwei Fällen erlebten die BeobachterInnen Situationen mit, welche Hinweise auf Gefährdung des Kindeswohls gaben. In einem Fall thematisierten die Professionellen untereinander unbehandelte Karies in den Zähnen eines dreijährigen Mädchens erst, als diese zur notfallmässigen Behandlung wegen Erkrankung des Kindes in der Kita führten: In dieser Institution fehlt die Möglichkeit zu regelmässigem Austausch über die Kinder.

In der anderen Situation bagatellierte die Erzieherin die Aussage eines Kindes, die unter Umständen³¹ auf eine Gefährdung hinweist und auf jeden Fall der Nachfrage bedürft hätte:

Alle sitzen um den Tisch und essen Äpfel, Birnen und Butterbrot. Carla (2 ½ Jahre) sagt: «Papi hat gehauen...» Die Gruppenleiterin sagt laut und fröhlich: «Papi hat gehauen? Ja, aber nicht extra, gell.» Carla sagt gedehnt: «Jaaa...» (K 18 B3 S.1).

Diese Reaktion der Erzieherin weist auf die schwierige Situation hin, in die sie selber gerät, und spiegelt eine typische Schwierigkeit von Professionellen, die mit der Möglichkeit familiärer Gewalt konfrontiert werden (vgl. Enders 1990, S.122–126). Wenn sie die Aussage des Mädchens ernst nimmt und sich dafür interessiert, ob, wen und wann der Vater schlägt und wenn sich allenfalls zeigt, dass in der Familie Carlas tatsächlich Gewalt ausgeübt wird, geraten die Professionellen in der Kita in einen Zwiespalt zwischen Eltern und Kindern. Wenn sie Position für das Kind beziehen wollen, bedeutet das eine grosse emotionale Herausforderung und Belastung für die Institution.

Es lässt sich begründet vermuten, dass in diesem Bereich ein Wissens- oder Ressourcendefizit besteht – umso bedenklicher, weil sich Gefährdungen von Kindern durch aufmerksame ErzieherInnen in Kitas früh erkennen liessen.

³¹ Die Aussage des Mädchens belegt weder seine Gewaltbetroffenheit des Mädchens, noch widerlegt sie sie. Es kann gut sein, dass sich die bei der Beobachterin entstandene Beunruhigung als unnötig erweist. Dafür müsste die ErzieherIn sich jedoch dem Kind – vielleicht auch unter vier Augen – zuwenden und mit ihm sprechen.

Aus den gewonnen Erkenntnissen leiten die WissenschaftlerInnen des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich zwölf Empfehlungen ab. Diese werden im Folgenden mit Begründung abgedruckt. In einem kurzen Text im Anschluss an jede Empfehlung nimmt das Sozialdepartement Stellung und erklärt, was es zu tun beabsichtigt.

Die im Folgenden verwendeten technischen Begriffe werden im Glossar auf Seite 6 erläutert.

¹ Altersreduzierte Kleinstkindgruppen eignen sich für die Betreuung der Säuglinge in Kitas. Sie sollen unterstützt und ausgebaut werden. Voraussetzungen sind gute Struktur- und Prozessqualität sowie die Professionalität der ErzieherInnen.

Begründung: **Altersreduzierte Kleinstkindgruppen bewähren sich für Säuglinge und Kleinstkinder zum einen, weil diese ein spezialisiertes und für die Betreuung von Kleinstkindern motiviertes Fachpersonal vorfinden. Zum andern kann die Institution die kindlichen Bedürfnisse nach flexiblen Zeiten von Essen und Schlaf organisatorisch optimal berücksichtigen. Die Kleinstkinder treffen auf eine Umgebung, die für ihre Bewegungs- und Spielbedürfnisse vorbereitet wurde, und erhalten viel Freiraum für explorative Erkundung. Zusätzlich bietet ihnen das ruhigere Umfeld einer altersreduzierten Gruppe einen gewissen Schonraum. Sie erhalten vielfältige Kontaktmöglichkeiten mit Gleichaltrigen und etwas älteren oder jüngeren Kindern. Für die ErzieherInnen bewähren sich Kleinstkindgruppen, weil sie einen durchgehenden «Code of Practice» erlauben. Im Unterschied dazu verlangen altersgemischte Settings das Handeln in verschiedenen «Codes of Practice». Altersgemischte Gruppen stellen höhere Ansprüche an Flexibilität und Fähigkeiten von ErzieherInnen.**

Stellungnahme des Sozialdepartements: **Der Leitfaden des Sozialdepartements, welcher die neuen Betreuungsmodelle initiiert hat, wird bis Ende 2009 um die Ergebnisse der Studie ergänzt. Zudem werden die neuen Erkenntnisse den PraktikerInnen aus den Kitas im Rahmen von vier Veranstaltungen bekannt gemacht.**

² Um die Qualitätsentwicklung für die Kinder nachhaltig sicherzustellen, müssten regelmässige kontrollierende Visitationen

erfolgen, wo neben der Strukturqualität auch die Prozessqualität erhoben wird.

Begründung: **Häufig wird angenommen, dass eine hohe Strukturqualität eine hohe Prozessqualität ergibt. Dieser Zusammenhang erwies sich in dieser Studie aber als brüchig. Manche Institutionen arbeiteten unter sehr guten Bedingungen mit eher tiefer Prozessqualität. Das hat zur Folge, dass weder mit personellen Vorgaben noch mit anderen Vorschriften auf der Ebene der Strukturqualität hohe Prozessqualität sichergestellt werden kann. Die Vorgaben zur Strukturqualität sollten daher durch regelmässige kontrollierende Besuche in den Kitas ergänzt werden. Als Grundlage solcher Visitationen müssten allen Beteiligten bekannte, theoretisch fundierte Kriterien dienen.**

Stellungnahme des Sozialdepartements: **Die Krippenaufsicht stellt in erster Linie die Strukturqualität gemäss den gesetzlichen Grundlagen sicher. Für die Prozessqualität nimmt sie neben mindestens zweijährlichen Besuchen Elternbeschwerden als Indikator. Als Aufsichtsinstanz kann sie jedoch nur einschreiten, wenn die Prozessqualität offensichtlich ungenügend ist und eine gesundheitliche Gefährdung der Kinder droht. Ergänzend zu dieser Aufsicht gemäss den gesetzlichen Grundlagen wären regelmässige Visitationen zu begrüssen. Mit den bestehenden Ressourcen ist diese Massnahme aber nicht kurzfristig umsetzbar. Das Sozialdepartement wird im Jahr 2010 einen Qualitätsentwicklungsprozess mit allen Kitas mit subventionierten Plätzen initiieren, der insbesondere der Verbesserung der Prozessqualität gilt.**

³ Es sollte nicht das Erwachsenen-Kind-Verhältnis vorgegeben werden, sondern die Anzahl der Ausgebildeten pro Kind.

Begründung: **Die vorgegebenen Erwachsenen-Kind-Verhältnisse garantieren allein keine hohe Qualität. Vielmehr steht die Professionalität der ErzieherInnen und LeiterInnen einer Institution in Zusammenhang mit Qualität für die Kinder. Bei sehr hoher professioneller Sicherheit könnte eine Erzieherin mehr als drei Kinder in einer altersreduzierten Kleinstkindgruppe betreuen. Allerdings bedarf eine entsprechende Änderung der Praxis sorgfältiger Kontrolle, um nicht Sparmassnahmen auf Kosten der Kinder und der ErzieherInnen Vorschub zu leisten.**

Stellungnahme des Sozialdepartements: **In Zusammenarbeit mit der Krippenaufsicht der Stadt Zürich konzipiert der Geschäftsbereich Kinderbetreuung der Sozialen Einrichtungen und Betriebe der Stadt Zürich in einer der städtischen Kitas ein Pilotprojekt. Ziel soll sein, die Empfehlung in der Praxis zu überprüfen und Grundlagen für eine allfällige Umsetzung in den Kitas in der Stadt Zürich schaffen.**

⁴ Die Zuschläge für Säuglinge und Kleinstkinder sollten den Verbleib der Kleinstkinder bis zum Alter von 24 Monaten in den kleineren, altersreduzierten Gruppen ermöglichen.

Begründung: **Das sogenannte Götti-Modell sieht vor, dass die Kinder im Alter von zirka 18 Monaten aus der Säuglingsgruppe auf eine altersgemischte Gruppe wechseln. Die Kinder unterscheiden sich in Temperament und Entwicklungsstand: Manche Kinder sind von ihrer Aufnahmebereitschaft her mit 18 Monaten noch nicht bereit für den Wechsel der Gruppe. Bei der gegenwärtigen Regelung kann aufgrund finanzieller Überlegungen nicht immer auf das einzelne Kind Rücksicht genommen werden.**

Stellungnahme des Sozialdepartements: **Diese Erhöhung wird ab dem 1. Januar 2010 angewendet.**

⁵ Die curriculare Entwicklung mit Festlegung von Erziehungszielen und Werten ist für den gesamten Frühbereich unabdingbar, insbesondere jedoch für den Bereich der Säuglinge und Kleinstkinder.

Begründung: **Die Untersuchung bot die seltene Möglichkeit eines Einblicks in die Prozessqualität der Kitas und in die Orientierungen der beteiligten Fachpersonen. Dabei wurde eine starke Verunsicherung deutlich, weil verbindliche Leitplanken fehlen. Die Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Erziehungszielen, zielt man auf Förderung der Kinder und Unterstützung der Eltern, kann nicht allein von Fachpersonen geleistet werden müssen. Für die ganze Schweiz muss ein Orientierungsrahmen auch für die Säuglings- und Kleinstkindbetreuung entwickelt werden, ein Curriculum, das auf Basis der aktuellen wissenschaftlichen Forschung festgelegt wird.**

Stellungnahme des Sozialdepartements: **Das Sozialdepartement initiiert zusammen mit dem Pädagogischen Institut der Universität Zürich einen Austausch mit Vertreterinnen und Vertretern von Fachinstituten, Verbänden und Gemeinden.**

⁶ Pädagogische Konzepte müssen, unabhängig vom jeweiligen Modell und Ansatz, Handlungsorientierung geben und gerade auch in der Betreuung von Kleinstkindern das Nicht-Handeln³² begründen können.

Begründung: **Kinderbetreuung in einer Kindertagesstätte unterscheidet sich von der Arbeit mit Kindern in der Familie. Gute pädagogische Konzepte geben ErzieherInnen durch professionelles Wissen Sicherheit, angemessen auf die Bedürfnisse der Kinder reagieren zu können, ohne in überfordernde Situationen zu geraten. Mit diesen einfachen Grundregeln bietet sich die Möglichkeit, ein pädagogisches Konzept auf seine diesbezügliche Tauglichkeit zu überprüfen.**

Stellungnahme des Sozialdepartements: **Das Sozialdepartement erteilt einem Fachinstitut den Auftrag, ein Konzept zu entwickeln. Dieses dient den Kitas als Grundlage für die Ergänzung ihrer eigenen Konzepte.**

⁷ Kindertagesstätten mit altersgemischten Modellen mit Säuglingsplätzen müssen auch für diese Altersgruppe über ein pädagogisches Konzept verfügen.

Begründung: **Mit der Erarbeitung eines pädagogischen Konzepts geht eine Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen von Säuglingen und Kleinstkindern einher, welche sich direkt auf die Qualität der Arbeit mit den Kindern auswirkt. Ein pädagogisches Konzept trägt zur Sensibili-**

³² Nicht-Handeln meint beispielsweise Folgendes: Wenn ein Säugling weint, kann man ihn sofort hochnehmen und herumtragen, man kann ihn ansprechen und beobachten, ob das Kind sich selber beruhigt, oder man kann ihn weinen lassen, ohne ihn zu beachten. Die erste Handlung strengt die Bezugsperson mehr an als die zweite und diese mehr als das dritte Nicht-Handeln. In der zweiten reduzierten Handlung reagiert eine Bezugsperson auf die Bedürfnisse des Kindes und befriedigt sie auf möglichst reduzierte Weise. Nun ist natürlich nicht gemeint, dass ErzieherInnen in Tagesstätten die Kinder schreien lassen sollen, aber sie brauchen Leitplanken für die Entscheidung, welche Reaktionen wichtig und unabdingbar sind und welche nicht.

sierung der Fachpersonen bei und verhindert, dass durch die grosse Altersspanne in der altersgemischten Gruppe den Bedürfnissen von Säuglingen und Kleinstkindern zu wenig Beachtung geschenkt wird.

Stellungnahme des Sozialdepartements: **Das Sozialdepartement erteilt einem Fachinstitut den Auftrag, ein Konzept zu entwickeln. Dieses dient den Kitas als Grundlage für die Ergänzung ihrer eigenen Konzepte.**

8 Trägerschaften sollen Ressourcen für Weiterbildung, Teamsitzungen, Elternarbeit und bei Bedarf für Fachberatungen zur Verfügung stellen.

Begründung: **Insbesondere Teamsitzungen, welche auch die Weiterentwicklung professionellen Wissens erlauben, haben Einfluss auf die Qualität der Arbeit und sind Voraussetzungen für konstruktive Elternarbeit. Nur in einem solchen Setting besteht die Möglichkeit, Eindrücke und Beobachtungen zu sammeln und gemeinsam zu reflektieren. Elternarbeit, die über die üblichen Tür-und-Angel-Gespräche hinausgeht, muss möglich sein, damit eine Institution sowohl dem Anspruch auf bestmögliche Förderung der betreuten Kinder wie auch dem Anspruch auf Erkennen von und Reaktion auf Kindeswohlgefährdungen Rechnung tragen kann.**

Stellungnahme des Sozialdepartements: **Das Sozialdepartement wird diese Frage in den Kontraktverhandlungen 2009 mit den Trägerschaften ansprechen und sie für die Bedeutung des Themas sensibilisieren.**

9 Eine gezielte Weiterbildung zum Thema Säuglinge und Kleinstkinder in Kitas soll die Qualifizierung des Kita-Personals für die Arbeit mit den Jüngsten in allen Betreuungsmodellen fördern.

Begründung: **Kindertagesstätten müssen sich gegenwärtig mit vielschichtigen Anpassungs- und Veränderungsprozessen auseinandersetzen. Einerseits steigt die Nachfrage vor allem nach Säuglings- und Kleinstkindplätzen stetig an, andererseits veränderte sich die sozioökonomische Herkunft der betreuten Kinder. Insbesondere in urbanen Gebieten wünschen sich privilegierte Eltern für**

ihre Kinder optimale Betreuung und Förderung in einer Kindertagesstätte und stellen hohe Ansprüche an die Institutionen. Kitas müssen damit einem hohen Professionalisierungsdruck genügen. Ansprüche an professionelles Wissen der Fachpersonen und nötige innovative Bereitschaft zur Integration von neuem Wissen stehen teilweise in scharfem Widerspruch zu den Bedingungen, unter welchen qualitativ hochwertige Arbeit mit den Kindern geleistet werden soll.

Die Studie generiert, neben «good practice» im Rahmen der neuen Betreuungsmodelle, wichtige Erkenntnisse für die Konzeption und die Inhalte solcher Weiterbildungsmodule: **Vorstellungen von Kindern und davon, wie sie lernen, die damit verbundenen Aufgaben von ErzieherInnen, Bewusstsein über Unterschiede zwischen Kleinstkindbetreuung in Familien und in der Kita und dergleichen mehr.**

Das Begleitforschungsprojekt weist die Bedeutung und den Nutzen einer Spezialisierung in der Säuglings- und Kleinstkindbetreuung nach, deshalb sollte das Betreuungspersonal entsprechend qualifizierende Weiterbildungen besuchen. Eine Möglichkeit der gezielten Unterstützung im Alltag sind mobile Fachpersonen, welche unkompliziert Informationen und Beratungen bei Bedarf vor Ort anbieten können. Eine weitere Form der Unterstützung könnte die freiwillige Zusammenarbeit von Professionellen in einem Diskussionsforum sein, die Reflexion von Konzepten und Austausch von Erfahrungen ermöglicht.

Stellungnahme des Sozialdepartements: **Weiterbildung ist ein Thema, welches vielfältig angegangen werden muss. Die Trägerschaften müssen Ressourcen zur Verfügung stellen, die Ausbildungsinstitutionen die Kurse. Die städtischen Kitas bieten bereits Umsetzungs- und Unterstützung in Form von Beratung und Hospitation an. Zusätzlich sollen mobile Fachpersonen den Kitas Unterstützung vor Ort bieten.**

10 In die Ausbildung sollten auch Wissen über Erkennung von Kindeswohlgefährdung und Informationen über Vorgehen bei Verdacht und Intervention integriert werden.

Begründung: **Bei der Untersuchung zeigten sich in einigen Institutionen Wissenslücken und Unsicherheiten in der**

Rolle als Institution und in Bezug auf mögliche Reaktionen bei vermuteter Kindeswohlgefährdung. Zusätzlich liessen sich Situationen beobachten, in welchen Handlungen von Erzieherinnen auf mangelnde Kenntnisse gängiger Grundsätze der Prävention von sexuellen Übergriffen schliessen lassen. Es braucht die Etablierung von fundiertem Wissen auf der Ebene der Ausbildung sowohl der ErzieherInnen wie der LeiterInnen.

Stellungnahme des Sozialdepartements: **Das Kontraktmanagement spricht das Thema anlässlich der Kontraktverhandlungen an und sensibilisiert die Trägerschaften dafür.**

11 Die Anforderungen der Ausbildung zu Fachfrau Betreuung und KleinkinderzieherInnen sollten grundsätzlich überprüft werden.

Begründung: **Die bereits erläuterten veränderten Anforderungen von Familien und Gesellschaft an Kitas bedingen gut ausgebildetes und fachlich sicheres Personal, welches insbesondere in der Lage sein sollte, eigene Vorstellungen, Handlungen und die eigene Rolle zu reflektieren. Ergebnisse der Begleitforschung zeigen einerseits eine grosse bis sehr grosse Unsicherheit in professionellen Fragen bei der Hälfte der in die Untersuchung einbezogenen zwölf Institutionen,³³ andererseits weisen sie auf vielfältige mögliche Konfliktfelder zwischen Familie und Kita hin, was den Fachpersonen hohe Kompetenz abverlangt.**

Stellungnahme des Sozialdepartements: **Das Sozialdepartement initiiert ein Gespräch zwischen den Ausbildungsinstitutionen, dem «Verband Kindertagesstätten Schweiz (Kitas)», der «Organisation der Arbeitswelt für Sozialberufe Kanton Zürich (OdA)» und dem Pädagogischen Institut der Universität Zürich, wo die Ergebnisse der Studie besprochen werden.**

12 Eltern benötigen Informationen über die Prozessqualität einer Kita. Die bis jetzt für Eltern zugänglichen Informationen über Lage, Räumlichkeiten und Garten genügen nicht, um die

³³ Bedenkt man, dass elf der zwölf Kitas unter guten strukturellen Bedingungen arbeiten, gibt dieser Befund zu Besorgnis Anlass.

Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Kita begründet fallen zu können.

Begründung: **Heute für Eltern zugängliche Informationen haben zur Folge, dass sie ihre Entscheidung für oder gegen eine Kita von letztlich wenig relevanten Kriterien für die Qualität einer Kita abhängig machen müssen. Der Ruf einer Institution und ein gutes Gefühl erhalten grosse Bedeutung. Geht man davon aus, dass Eltern sich eine zugewandte, angemessene und fördernde Betreuung für ihre Kinder wünschen, müssen sie wissen, welche Institutionen diese bieten. Bei fehlender Transparenz besteht die Gefahr, dass kostenbewusste Trägerschaften für Eltern zwar offensichtliche Mängel vermeiden, aber nicht sichtbare, teure Faktoren für Qualität, wie beispielsweise qualifiziertes Personal, Fachberatungen und Teamsitzungen, streichen. Eltern müssen die Möglichkeit haben, höhere Qualität zu wählen.**

Stellungnahme des Sozialdepartements: **Eine umfassende Elterninformation liegt in der Verantwortung der Trägerschaften. Das Sozialdepartement kann gut formulierte Beispiele für Elterninformation, welche auch über die Prozessqualität informieren, auf seiner Internetplattform publizieren**

- AINSWORTH, Mary D.S.: Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys (Deutsch erstmals 1977). In: Grossmann, Klaus E./Grossmann, Karin (Hrsg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bolby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart, 2003, S.146–168.
- AMANN, Klaus; HIRSCHAUER, Stefan (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur: zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main, 1997.
- BADINTER, Elisabeth: Mutterliebe: Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhunderts bis heute. München, 1999. Original: L'amour en plus: l'histoire de l'amour maternel. Paris, 1980.
- BOHNSACK, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. Opladen, Farmington Hills 2007 (6. Auflage).
- CLOOS, Peter: Beruflicher Habitus: Methodologie und Praxis ethnografischer Entdeckung von Unterschieden. In: Cloos, Peter/Thole, Werner: Ethnographische Zugänge: Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden, 2006.
- DAHLBERG, Gunilla: Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur. In: Fthenakis, Wasilios; Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international: Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden, 2004. S.13–30.
- DAVID, Myriam; APPELL, Geneviève: Lóczy: Mütterliche Betreuung ohne Mutter. Deutsch: München 1995. Erstmals Französisch: Lóczy ou le maternage insolite. Paris, 1973.
- DIEHM, Isabell; RADTKE, Frank-Olaf: Erziehung und Migration: Eine Einführung. Stuttgart, Berlin, Köln, 1999.
- DITFURTH VON, Anna: Qualität in familienergänzenden Betreuungseinrichtungen. In: Lanfranchi, Andrea; Schrottmann, Ria Elisa (Hrsg.): Kinderbetreuung ausser Haus – eine Entwicklungschance. Bern, Stuttgart, Wien 2002. S.81–99.
- ENDERS, Ursula: Zart war ich, bitter war's: Sexueller Missbrauch an Mädchen und Jungen. Köln 1990.
- ERATH, Peter: Abschied von der Kinderkrippe. Plädoyer für altersgemischte Gruppen in Tageseinrichtungen für Kinder. Freiburg im Breisgau 1992.
- FASSBENDER, Ursula; SCHUHMACHER, Holger: Starke Kinder wehren sich: Prävention gegen Gewalt: Das Kindersicherheitstraining. München, 2004.
- GIEBELER, Cornelia: Kleinstkinder in der Kindertagesstätte und was Erzieherinnen davon halten. Erste Ergebnisse einer Feldforschung als Beitrag zur Qualitätsentwicklung öffentlicher Kinderbetreuung. In: Becker-Textor, Ingeborg/Textor Martin R.: SGB VIII- Online- Handbuch. www.sgbviii.de/kita.html [Zugriff am 15.5.2006], 2002.
- HOFFMANN, Hilmar: Studien zur Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten. Neuwied, 2001.
- HOLMES, Jeremy: John Bowlby und die Bindungstheorie. München, Basel, 2002.
- NAY, Eveline; Grubenmann, Bettina; Larcher Klee, Sabina: Kleinstkindbetreuung in Kindertagesstätten: Expertise für innovative Konzeptionen. Bern, Stuttgart, Wien 2008.
- MCCANN, Lisa: Sekundäre Traumatisierung. In: Soziale Arbeit: Die Fachzeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik, soziokulturelle Animation. 30. Jahrgang, Nr. 3, Februar 1998, S.22–28.
- NIGG, Martin: Familienergänzende Säuglings- und Kleinstkinderbetreuung in Kitas der Stadt Zürich, Zwischenbericht, unveröffentlicht 2007.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH: The effect of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of early child care. In Child Development, Jg. 68 1997, S.860–879.
- PRAMLING, Ingeborg: Die Qualität von Kinderbetreuung aus schwedischer Sicht. In: Fthenakis, W.E / Textor, M.R. (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsstand, internationaler Vergleich. Weinheim 1998, S.219–230.
- ROSENTHAL, Gabriele: Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung. Weinheim, München 2005.
- SCHÄFER, Gerd E.: Bildung – Selbstbildung – Verständigung, Überlegungen zur pädagogischen Professionalität von Fachkräften für frühkindliche Bildung und Erziehung – ein Diskussionsbeitrag. In: Klein & gross, Heft 6 2002, S.28–37.
- SOZIALDEPARTEMENT DER STADT ZÜRICH (Hrsg.): Säuglinge und Kleinstkinder in Kitas, Zürich 2006.
- SUNDELL, Knut: Mixed-age groups in Swedish nursery and compulsory schools. Manuskript. Stockholm: Stockholm Social Welfare Administration, Bureau for Research and Development 1994.
- TEXOR, Martin R.: Vor- und Nachteile einer weiten Altersmischung in Kindertageseinrichtungen. In: Schüttler-Janikulla, Klaus: Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. Neuausgabe, München 1997. Kindergartenpädagogik, Online- Handbuch. In: www.kindergartenpaedagogik.de/29.html
- TIETZE, Wolfgang; VIERNICKEL, Susanne (Hrsg.): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder: Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim, Berlin, Basel 2003.
- TSCHANEN-HAUSER, Angelika: Familienergänzende Kinderbetreuung in der Schweiz. München 2007.
- WEIL, Tina: Kleinstkinder in Kindertageseinrichtungen – Entwicklung eines sozialpädagogischen Konzepts zur Betreuung und Förderung von 0–3-jährigen Kindern. Diplomarbeit Berufsakademie Stuttgart, Dokument Nr. V47366, www.grin.com
- ZIEGENHAIN, Ute; WOLFF Ulrike: Der Umgang mit Unvertrautem – Bindungsbeziehungen und Krippeneintritt. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 47. Jg. 2000, S.176–188.
- ZIMMER, Jürgen: Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Ravensburg 1998.

ANHANG I: VORGEHEN UND UNTERLAGEN: DATENERHEBUNG 1 Vorgehen – Beobachtung Interview-Leitfaden 1 (LeiterInnen) Interview-Leitfaden 1 (PraktikerInnen)	61
ANHANG II: VORGEHEN UND UNTERLAGEN: DATENERHEBUNG 2 Methodisches Vorgehen: fokussierte Beobachtung und sensibilisierende Konzepte	63
ANHANG III: ÜBERBLICK ÜBER DIE INSTITUTIONEN UND ORGANISATIONSFORMEN – ERHEBUNG 1	64
ANHANG IV: ÜBERBLICK ÜBER DAS ERZIEHERINNEN- KIND-VERHÄLTNIS – ERHEBUNG 2	65

VORGEHEN – BEOBACHTUNG

Die ProjektmitarbeiterInnen erfassten während eines halben Tages die Situation in der Krippe: räumliche Gegebenheiten, die Einrichtung, Abläufe, die Zusammensetzung der Kindergruppen und die Stimmung.³⁴ Danach wählten sie pro zu beobachtender spezifischer Situation ein unauffälliges und ein auffälliges Kind im Alter von bis zu achtzehn Monaten und verfolgten sein Verhalten und die Interaktionen mit seiner Umgebung. Die genannten Situationen waren: Ankunft in der Krippe und Übergabe der Verantwortung von den Eltern zu den Erzieherinnen morgens und vice versa am Abend, Pflegesituation (Wickeln), Mittagessen, Schlafen legen der Kinder und wieder aufstehen nachmittags, Freies Spiel mit besonderer Aufmerksamkeit auf Interaktionen zwischen den Kindern und Rituale, wie beispielsweise Singen vor dem Znüni.

Die BeobachterInnen strukturierten ihre Wahrnehmung und beschrieben sie unter Bezug folgender Kategorien:

- Interaktionen: **Blicke, Blickkontakte, Berührungen, etwas geben, etwas wegnehmen, weggehen, kommen (Kind – andere Kinder/Kind – Erzieherin)**
- Verbale Kommunikation: **Wer spricht wen an? Wer antwortet wie? Was wird gesagt? (Kind – andere Kinder/Kind – Erzieherin)**
- Engagement: **Wie reagiert eine Erzieherin auf Signale des Kindes? Welche Impulse gehen von den Kindern aus?**

INTERVIEW-LEITFADEN 1 (LEITERINNEN)

1. EINSTIEG

- **Information über Interviewführung: Erzählen, interessiert an ihrem besonderen Fachwissen**
- **Was halten Sie persönlich von spezifischer Säuglingsbetreuung in Krippen?**

³⁴ «Stimmung» erfassten die ProjektmitarbeiterInnen folgendermassen: Am Ende der beiden Tage verfassten die BeobachterInnen einen Text mit ihrer persönlichen Einschätzung zu Qualität und Stimmung. Diese spiegelten natürlich stark persönliche Einstellungen, ergänzten jedoch die möglichst neutral gehaltenen Beobachtungsbogen.

2. PROBLEMZENTRIERTE FRAGEN

2.1. Wahl des Modells

- **Wie wird der Krippenalltag in Ihrer Krippe heute organisiert? Beziehung zu Konzept?**
- **War das schon immer so, oder haben Sie etwas verändert in den letzten Jahren?**
 - **Wenn ja, warum?**
 - **Was für Erfahrungen machen Sie mit den Veränderungen?**
 - **Was bedeuten die Umstellungen für die MitarbeiterInnen? Haben sie diese bereitwillig akzeptiert, oder gab es Widerstand?**
 - **Was bedeuten die Veränderungen für die Kinder?**
 - **Für die Eltern**
 - **Für die Institution generell?**
 - **Welche räumlichen Veränderungen waren notwendig?**
 - **Hatten die Veränderungen finanzielle Auswirkungen? (Umbau, Weiterbildung, zusätzliches Personal usw.)**
 - **Was hat Ihre Krippe im Prozess der Umstellung unterstützt?**
 - **Was behindert? Mappen der Stadt hilfreich oder nicht?**

2.2. Berufsbild und Berufszufriedenheit

- **Was halten Ihre MitarbeiterInnen von spezifischer Säuglingsbetreuung in Krippen?**
- **Was braucht es Ihrer Meinung nach, um Säuglingsbetreuung in Krippen zu etablieren?**
- **Auf welcher Lohnstufe beginnt eine Mitarbeiterin, wie werden die Löhne angepasst, und wie sind die Anstellungsbedingungen sonst?**

2.3. Fachlichkeit

- **Haben Ihre MitarbeiterInnen Anrecht auf Weiterbildung?**
- **Nach welchen Kriterien werden Weiterbildungen gewählt und gewährt?**
- **Wie viel Geld steht für die Weiterbildung zur Verfügung?**
- **Nach welchen Kriterien wählen Sie neue Angestellte aus?**
- **Wie organisieren Sie die Verteilung von Aufgaben im Team?**
- **Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit im Team? Was tun Sie bei Schwierigkeiten?**
- **Sind Sie durch Ihre Ausbildung gut vorbereitet auf die Aufgabe?**
- **Sind die MitarbeiterInnen durch ihre Ausbildung gut vorbereitet?**
- **Wie viele Kündigungen gab es in den letzten vier Jahren? Warum haben die MitarbeiterInnen aufgehört?**

2.4. Elternzusammenarbeit

- **Wie arbeiten Sie mit den Eltern zusammen?**
- **Führen Sie Elterngespräche? Was sind die Inhalte?**
- **Was haben Sie für Erfahrungen, nach welchen Kriterien Eltern eine Krippe für ihr Kind auswählen? Beeinflusst die Betreuungsform die Wahl der Krippe?**
- **Welche Eltern wählen Ihre Krippe? Soziokultureller Hintergrund**
- **Wie beeinflusst der Hintergrund der Eltern und der Kinder den Krippenalltag?**

2.5. Bild des Kindes

- **Was brauchen Ihrer Meinung nach Kinder bis zu 18 Monaten?**
- **Wie lernen so kleine Kinder?**
- **Wie entwickeln sie sich am besten?**
- **Haben Sie Instrumente, um den Entwicklungsstand der Kinder zu erfassen?**
- **Wie reagieren Sie auf Auffälligkeiten eines Kindes?**

Schlussfrage: Wenn Sie der Stadt Zürich einen Rat geben könnten, wie sie das Problem der fehlenden Säuglingsplätze lösen sollte, was würden Sie ihr raten?

INTERVIEW-LEITFADEN 1 (PRAKTIKERINNEN)

1. EINSTIEG

- **Information über Interviewführung: erzählen, interessiert an ihrem besonderen Fachwissen**
- **Was halten Sie persönlich von spezifischer Säuglingsbetreuung in Krippen?**

2. PROBLEMZENTRIERTE FRAGEN

2.1. Wahl des Modells

- **Könnten Sie uns einen durchschnittlichen Tag in der Krippe schildern? Was passiert, wenn ein Kind krank ist? Was machen Sie bei schönem Wetter? Oder in den Ferien?**
- **Was für Erfahrungen machen Sie mit dem ...-Modell? Beziehung zu Konzept?**
- **Haben Sie schon immer nach diesem Modell gearbeitet, oder wurde etwas verändert in den letzten Jahren?**
 - **Wenn ja, warum?**
 - **Was für Erfahrungen machen Sie mit den Veränderungen?**
 - **Was bedeuten die Umstellungen für Sie?**
 - **Was bedeuten die Veränderungen für die Kinder?**

- **Für die Eltern?**
- **Für die Institution generell?**
- **Wie arbeiten Sie persönlich lieber? Warum?**

2.2. Berufsbild und Berufszufriedenheit

- **Wie ist Ihre Berufswahl zustande gekommen?**
- **Was gefällt Ihnen an Ihrem Beruf?**
- **Was nicht?**
- **Mit welcher Altersgruppe arbeiten Sie persönlich am liebsten? Warum?**
- **Wenn Sie etwas an Ihrem Beruf verändern könnten – was würden Sie verändern?**

2.3. Fachlichkeit

- **Wann haben Sie die letzte Weiterbildung besucht? In welchem Bereich?**
- **Nach welchen Kriterien wählen Sie Weiterbildungen aus?**
- **Was tun Sie bei Schwierigkeiten mit einem Kind oder mit den Eltern? Beispiele!**
- **Wie wird die Verteilung von Aufgaben im Team organisiert?**
- **Wie arbeiten Sie im Team zusammen? Was tun Sie bei Schwierigkeiten?**
- **Wie arbeiten die verschiedenen Gremien zusammen?**
- **Wie sind Sie in der Ausbildung auf Säuglingsbetreuung vorbereitet worden?**

2.4. Elternzusammenarbeit

- **Wie arbeiten Sie mit den Eltern zusammen?**
- **Führen Sie Elterngespräche? Was sind die Inhalte?**
- **Was haben Sie für Erfahrungen, nach welchen Kriterien Eltern eine Krippe für ihr Kind auswählen? Beeinflusst die Betreuungsform die Wahl der Krippe?**
- **Was sind für Sie ideale Eltern? Wie verhalten Sie sich in der Krippe?**

2.5. Bild des Kindes

- **Was brauchen Ihrer Meinung nach Kinder bis zu 18 Monaten?**
- **Wie lernen so kleine Kinder?**
- **Wie entwickeln sie sich am besten?**
- **Wie reagieren Sie auf Auffälligkeiten eines Kindes?**
- **Haben Sie Instrumente, um den Entwicklungsstand der Kinder zu erfassen?**

Wenn Sie der Stadt Zürich einen Rat geben könnten, wie sie neue Krippenplätze schaffen könnte – was würden Sie sagen?

METHODISCHES VORGEHEN: FOKUSSIERTE BEOBACHTUNG UND SENSIBILISIERENDE KONZEPTE

Bei den Beobachtungen der ersten Datenerhebung konzentrierten sich die BeobachterInnen auf je zwei Kinder, wenn möglich jünger als 18 Monate, und verfolgten ihre Erlebnisse und Interaktionen im Verlauf eines Tages mit unterschiedlichen Erwachsenen und Kindern. Für die zweite Datenerhebung wählten die Untersuchenden einen anderen Blickwinkel: Die BeobachterInnen verfolgten für die Dauer eines Monats, jeweils einen Vormittag pro Woche, die Arbeit einer ausgewählten Erzieherin, mit jeweils unterschiedlichen beruflichen Qualifikationen.³⁵ Im Fokus stand die Arbeit der ErzieherInnen, um die modifizierte Frage nach impliziten pädagogischen Konzepten der Arbeit mit Säuglingen und Kleinkindern zu beantworten.

Wie jede andere Praxis lässt sich auch die pädagogische Praxis nicht wertneutral, unabhängig vom jeweiligen Vorwissen und theoretischen Konstrukten und auch nicht unabhängig von Sympathie oder Ablehnung gegenüber den jeweiligen Personen beobachten (vgl. Diehm, Radtke, 1999, S.16). Deshalb besuchten mehrere Personen unabhängig voneinander eine Institution: So liess sich die Gefahr von Verzerrungen, die durch den Prozess der Beobachtung vorgenommene individuelle Interpretationen der Beobachterinnen kontrollieren.

Die Beobachtungen der ersten Datenerhebung führten angehende WissenschaftlerInnen ohne einheitliches Wissen³⁶ durch – die Forschenden sollten das Untersuchungsfeld möglichst unvoreingenommen erfassen. Weil sie jedoch aus ihrer beruflichen Praxis und persönlichen Erfahrung aus sehr unterschiedlichen Wissensbeständen schöpften, zeigte sich bei der Auswertung der jeweiligen Protokolle, dass Mitglieder der Forschungsgruppe mit grösserem Vorwissen ergiebiger beobachteten. Durch ihre höhere Sensibilität auf allfällige Schwierigkeiten institutioneller Erziehung erfassten und schilderten sie problematische Situationen und von Erzieherinnen ohne Schwierigkeiten bewältigte anspruchsvolle Momente, die bei BeobachterInnen ohne Vorwissen durch ihre alltägliche Selbstverständlichkeit kei-

³⁵ In jeder Institution beobachteten je drei Mitglieder der Forschungsgruppe. Zwei Vormittage stand die Gruppenleiterin im Fokus der Aufmerksamkeit, zwei Vormittage die Praktikantin oder Lehrfrau (jeweils die am besten Ausgebildete und die am wenigsten Ausgebildete). Einmal beobachtete die Autorin in jeder Kita, um eine – zumindest minimale – Vergleichbarkeit herzustellen.

³⁶ Sie erhielten Informationen über das Forschungsprojekt und über die Forschungsfragen, nicht aber über Konzepte der beteiligten Kindertagesstätten und wenig Informationen über die Argumente für oder gegen altersgemischte Gruppen.

ne Erwähnung fanden. Mit dieser Erfahrung im Hintergrund entschied man sich in der zweiten Datenerhebung, die BeobachterInnen mit spezifischem Vorwissen auszustatten. Sie erhielten insbesondere Informationen über Annahmen und Handlungsgrundsätze des Lóczy-Ansatzes (eine übersichtliche Darstellung des Ansatzes findet sich in Nay 2008, S.77–80) und Skizzen bereits vorgefundener erster impliziter bzw. expliziter Konzepte. Diese Grobkonzepte³⁷ dienten zur Sensibilisierung der Wahrnehmung der BeobachterInnen und regten die Beschreibung wiederkehrender Handlungsmuster an. Viele der Grobkonzepte bewährten sich inhaltlich nicht, ausser dem hier als Beispiel genannten Konzept des Lóczy-Ansatzes. Die Vorgabe erwies sich trotzdem als ausgesprochen fruchtbar, da sie den Blick für wiederkehrende Handlungsmuster schärfte und sich die BeobachterInnen kreative Vorschläge zugestanden, die Zuordnung und Systematisierung erleichterten.

Zusätzlich konzentrierten sich die Forschenden während der Beobachtungen auf unterschiedliche Parameter:

- a. Nähe – Distanz > Körperkontakt; Blickkontakt (einseitig, Interaktion); räumliche Dimension (Bewegung aufeinander zu, weg); Kommunikation als Teil von Nähe-und-Distanz-Verhalten
- b. Konflikte zwischen Kindern > Reaktion der Erzieherin > Nichtwahrnehmung, Beobachten, Intervention
- c. Handlungen zwischen Kindern und Professionellen > Von Kindern initiierte Handlungen; von Professionellen initiierte Handlungen.
- d. Interaktionen zwischen Professionellen
- e. Spielerische Interaktionen zwischen Kindern > Gleichaltrige, Ältere, Jüngere

Die Parameter a bis d können unter dem Stichwort «Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern» subsumiert werden. Durch das Herausschälen von Interaktionsmustern – die sich in jeder Institution finden, die jedoch nicht bei allen ErzieherInnen gleich sind – können Rückschlüsse gezogen werden auf implizite und explizite pädagogische Konzepte, sie dienen der Beantwortung der modifizierten Frage.

³⁷ Beispiele: «Mitbestimmung des Kindes, Ko-konstruktion, Kind steht im Zentrum» > Das Kind wird in Handlungen einbezogen, die es selbst betreffen. Die Erzieherin beobachtet es, um auf Bedürfnisse der Kinder reagieren zu können, sie erfragt die Einwilligung des Kindes, Kindern wird Verantwortung übergeben. Habitus: Gleichberechtigung
«Schule» > Die Umwelt wird kontrolliert und an den Entwicklungsstand des Kindes angepasst. In strukturierten Sequenzen geben die ErzieherInnen Lernziele vor: Sinneserfahrungen, Wissen, Kompetenzen (Stillsitzen, Warten, Nacheinander eine Tätigkeit ausführen, vorbereitete Fragen richtig beantworten. Habitus: Lehrerin

ANHANG III: ÜBERBLICK ÜBER DIE INSTITUTIONEN UND ORGANISATIONSFORMEN – ERHEBUNG 1

Angaben zum Verständnis für die Tabellen:

- Die Angaben beziehen sich auf die Tage, an welchen Beobachtungen durchgeführt wurden und weisen eine gewisse Zufälligkeit auf. Beispielsweise fiel in einer Institution der eine Beobachtungstag mit dem Ferienstart zusammen, deshalb fehlten viele Kinder.
- Die Angaben beziehen sich auf die beobachtete Gruppe.
- Die Nummern der Kitas sind beliebig und entsprechen nicht den Stadtkreisen.

- AR und AG bedeutet altersreduzierte Kleinstkindgruppe oder altersgemischte Gruppen. Die Bezeichnungen stützen sich auf die von den Professionellen genannten, deshalb erhielt eine Kita unterschiedliche Bezeichnungen.
- Anzahl Erwachsene bezieht sich auf die anwesenden ErzieherInnen, diese Zahl wird weiter unten aufgeschlüsselt unter Angabe der Ausbildungen.
- Bei Ausfällen: E bedeutet Erzieherin, an diesem Tag fehlte also eine Erzieherin, L bedeutet Lehrfrau.

KITA	2	5	7	11	1	4
Anzahl Kinder	16	10	10	14	9–11	11–16 (2 G.)
Alter in der Gruppe	8x < 2 J. 8x < 4 J.	2x < 18 Mt. 8x < 4 J.	4x < 2 J. 4x < 4 J. 2x < 6 J.	2x < 12 Mt. 6x < 18 Mt. 6x < 4 J.	5x < 18 Mt. 6x < 2,5 J.	
Anzahl Erwachsene	5	3–4	3	4–5	3–4	5
Ausgebildete	2	1–2	2		2	3
Lernende	2	1			1–2	1
PraktikantInnen	1	1	1		1	1
Ausfälle		1 E			1 L	
Kontakt mit Älteren	10,5 Std.	11 Std.	12 Std.		kein	Garten situativ
Bezeichnung	AG	AG	AG	AG	AG/AR	AR

KITA	6	3	8	9	10	12
Anzahl Kinder	4	8	6	6–7	4–6	2–6
Alter in der Gruppe	4x < 15 Mt.	2x < 18 Mt. 6x < 2 J.	3x < 18 Mt. 3x < 24 Mt.	4x < 12 Mt. 3x < 18 Mt.	2x < 12 Mt. 2x < 18 Mt. 2x < 26 Mt.	3x < 12 Mt. 3x < 24 Mt.
Anzahl Erwachsene	2	3	2–3	3–4	3	2–3
Ausgebildete	1	1	1–2	1–2	1	1–2
Lernende		0–1	0–1	0–1	1	0–1
PraktikantInnen	1	1–2	0–1	1	1	0–1
Ausfälle						
Kontakt mit Älteren	kein Garten situativ	Garten situativ	5 Std. Max.	2 Std. Garten situativ	4 Std.	1,75 Std. Garten situativ
Bezeichnung	AR	AR/Götti	AR/Götti	AR/Götti	AR/Götti	AR/Tandem

- AG altersgemischte Kleinstkinderguppe
- AR altersreduzierte Kleinstkinderguppe
- E Erzieherin
- L Lehrtochter

ANHANG IV: ÜBERBLICK ÜBER DAS ERZIEHERINNEN-KIND-VERHÄLTNISS – ERHEBUNG 2

KITA 18

Tag	Mittwoch	Mittwoch	Dienstag	Dienstag
Anzahl Kinder	8	9	10	8
Alter in der Gruppe	1x 9 Mt. 1x 13 Mt. 2x 2 J. 3x 3 J. 1x 4 J.	1x 9 Mt. 1x 13 Mt. 3x 2 J. 4x 3 J.	1x 8 Mt. 1x 12 Mt. 2x > 18 Mt.	1x 8 Mt. 1x 12 Mt. 3x 2 J. 2x 3 J. 1x 4 J.
Zeit/Betreuung	K G M L P	K G M L P	K G M L P	K G M L P S
Auffangzeit				
08–09 Uhr				
09–10 Uhr				
10–11 Uhr				
11–12 Uhr				

- K Krippenleiterin
- G Gruppenleiterin
- M Miterzieherin
- L Lehrtochter
- P Praktikantin 1 & 2
- S Springerin

* L ab 08.30 Uhr

KITA 19

Tag	Freitag	Freitag	Mittwoch	Mittwoch
Anzahl Kinder	5	7	5	5
Alter in der Gruppe	1x 4 Mt. 1x 7 Mt. 1x 9 Mt. 1x 10 Mt. 1x 12 Mt.	1x 4 Mt. 2x 7 Mt. 1x 9 Mt. 1x 10 Mt. 1x 12 Mt. 1x 13 Mt.	1x 5 Mt. 1x 6 Mt. 1x 7 Mt. 1x 12 Mt. 1x 13 Mt.	1x 6 Mt. 1x 7 Mt. 1x 9 Mt. 1x 12 Mt. 1x 13 Mt.
Zeit/Betreuung	K G M L P	K G M L P	K G M L P	K G M L P
Auffangzeit				
09–10 Uhr			**	**
10–11 Uhr			**	**
11–12 Uhr			**	**

** M im Büro

KITA 20

Tag	Mittwoch	Mittwoch	Mittwoch	Mittwoch	Mittwoch
Anzahl Kinder	8	6	6	8	10
Alter in der Gruppe	1x 11 Mt. 1x 18 Mt. 3x 2 J. 2x 2,5 J. 1x 3 J.	1x 11 Mt. 1x 18 Mt. 3x 2 J. 1x 2,5 J.	1x 11 Mt. 3x 2 J. 1x 2,5 J. 1x 3 J.	1x 11 Mt. 1x 18 Mt. 3x 2 J. 2x 2,5 J. 1x 3,5 J.	1x 7 Mt. 1x 11 Mt. 1x 18 Mt. 4x 2 J. 2x 2,5 J. 1x 3 J.
Zeit/Betreuung	G M M P	G M M P	G M M P	G M M P	G M M P
Auffangzeit					
09–10 Uhr					
11–11 Uhr					
11–12 Uhr					

*** ??

KITA 21

Tag	Mittwoch	Mittwoch	Dienstag	Dienstag
Anzahl Kinder	4		6	
Alter in der Gruppe	2x 7 Mt. 1x 12 Mt. 1x 14 Mt.	2x 7 Mt. 1x 13 Mt.	1x 4 Mt. 1x 7 Mt. 1x 13 Mt. 1x 14 Mt.	2x 7 Mt. 2x 8 Mt. 1x 13 Mt. 1x 16 Mt.
Zeit/Betreuung	K G M L P	K G M L P	K G M L P	K G M L P
Auffangzeit				
09-10 Uhr			* ***	•
10-11 Uhr			**	**
11-12 Uhr				

- * G bis 09.45 Uhr
- ** G ab 10.15 Uhr
- *** M ab 09.45 Uhr
- G bis 09.40 Uhr, G-Stellvertretung ab 09.40-10.10 Uhr
- G ab 10.10 Uhr

KITA 25

Tag	Freitag	Freitag	Freitag	Freitag
Anzahl Kinder	5			4
Alter in der Gruppe	1x 13 Mt. 1x 14 Mt. 1x 16 Mt. 1x 19 Mt. 1x 22 Mt.	1x 14 Mt. 1x 16 Mt. 2x 19 Mt. 1x 22 Mt.	1x 13 Mt. 1x 14 Mt. 2x 20 Mt. 1x 23 Mt.	1x 15 Mt. 1x 16 Mt. 1x 20 Mt. 1x 23 Mt.
Zeit/Betreuung	K G M L P	K G M L P	K G M L P	K G M L P
Auffangzeit				
09-10 Uhr		*		*
10-11 Uhr				
11-12 Uhr				

* einer anderen Gruppe

KITA 22

Tag	Dienstag	Mittwoch	Mittwoch	Mittwoch
Anzahl Kinder	7	5	3	3
Alter in der Gruppe	1x 6 Mt. 1x 7 Mt. 1x 8 Mt. 1x 12 Mt. 1x 16 Mt. 2x 17 Mt.	1x 8 Mt. 1x 9 Mt. 1x 10 Mt. 1x 11 Mt. 1x 14 Mt.	1x 9 Mt. 1x 10 Mt. 1x 11 Mt.	1x 9 Mt. 1x 12 Mt. 1x 13 Mt.
Zeit/Betreuung	K G M L P	K G M L P	K G M L P	K G M L P
Auffangzeit			2	2
09-10 Uhr			1	1
10-11 Uhr			1	1
11-12 Uhr			1	1

- * G mit Unterbrüchen
- ** bei einer anderen Gruppe

KITA 23

Tag	Dienstag	Dienstag	Mittwoch	Mittwoch
Anzahl Kinder	8	5	11	10
Alter in der Gruppe	1x 11 Mt. 1x 21 Mt. 2x 3 J. 2x 4 J. 2x ? J.	1x 11 Mt. 3x 2 J. 1x 4 J.	1x 5 Mt. 1x 12 Mt. 1x 15 Mt. 1x 2 J. 2x 2,5 J. 2x 3,5 J. 3x 4 J.	1x 5 Mt. 1x 15 Mt. 1x 2 J. 2x 2,5 J. 3x 4 J.
Zeit/Betreuung	K G L P	K G L P	G L L P P	G L L P P
Auffangzeit				
09-10 Uhr	*	**	•	
10-11 Uhr	*	***		
11-12 Uhr	*	***		

- * G-Stellvertretung
- ** K-Stellvertretung
- *** ab und zu 1x K-Stellvertretung
- G einer anderen Gruppe

IN DER EDITION SOZIALPRAXIS SIND BEREITS ERSCHIENEN:

Nr. 1 (2005)

Fallsteuerung

Hintergründe und Praxis eines zukunftsfähigen Modells

Nr. 2 (2005)

GEP – Gemeinnützige Einsatzplätze für Asyl Suchende

Erfahrungen und Ergebnisse aus einem erfolgreichen Pilotprojekt der Stadt Zürich

Nr. 3 (2008)

«Ein Ort, wo man sein kann»

Die Zukunft der «Harm Reduction» am Beispiel der Kontakt- und Anlaufstelle der Stadt Zürich

Die Publikationen sind bestellbar unter 044 412 61 11 oder bestellungen.sd@zuerich.ch.