



KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern

Iris Nentwig-Gesemann & Adeline Hurmaci

KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern

Iris Nentwig-Gesemann & Adeline Hurmaci

© Oktober 2020
Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Herausgeber
Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Tel.: 05241 81-81583
Fax: 05241 81-681583

Verantwortlich
Kathrin Bock-Famulla

DOI: 10.11586/2020061

Lektorat
Helga Berger, Gütersloh

Fotos
Frank Springer: Umschlag und Seiten 6, 16, 77
Jan Voth: Seiten 5, 10, 62, 66

Druck
Lensing Druck, Dortmund

Layout
Marion Schnepf, www.lokbase.com

Inhalt

Vorwort.....	4	C.5 Soziogenetische Interpretationsansätze: Zur Genese der Orientierungen von Eltern auf der Grundlage unterschiedlicher Interaktions- und Zusammenarbeitserfahrungen in der KiTa.....	52
A. Einleitung.....	6	C.5.1 Erfahrung einer konjunktiven Interaktionssphäre zwischen Fachkräften und Eltern – habituelles Vertrauen.....	53
A.1 Der Auftrag von KiTas.....	7	C.5.2 Erfahrung einer diskursiven Interaktionssphäre zwischen Fachkräften und Eltern – diskursiv herzustellendes und zu sicherndes Vertrauen.....	55
A.2 Die Zusammenarbeit von KiTas und Eltern.....	7	C.5.3 Erfahrung einer nicht existierenden bzw. unsicheren Interaktionssphäre zwischen Fachkräften und Eltern – kein Vertrauen.....	58
A.3 Eltern als Akteure einer interperspektivischen Entwicklung von Qualität.....	8	D Zusammenfassung und Fazit.....	62
A.4 Ausblick: Eltern als Mit-Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas.....	9	D.1 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse.....	63
B. Studiendesign: Methode und Sampling.....	10	D.2 Fazit und Schlussfolgerungen.....	64
B.1 Erhebungs- und Auswertungsmethodik: Gruppendiskussion und Dokumentarische Methode.....	11	E Nationale und internationale Studien und Befunde zur Elternperspektive auf KiTa-Qualität.....	66
B.2 Sampling und Stichprobe.....	12	E.1 Quantitative Studien zur Elternperspektive auf KiTa-Qualität.....	67
C Erfahrungen, Orientierungen und Qualitätsvorstellungen von KiTa-Eltern: Ergebnisse der empirischen Analysen.....	16	E.2 Qualitative Studien zur Elternperspektive auf KiTa-Qualität.....	72
C.1 Einleitende Zusammenfassung.....	17	F Gruppendiskussion und Dokumentarische Methode als forschungsmethodische Rahmung der Studie.....	77
C.2 Basistypisches Spannungsverhältnis zwischen familiärem und organisationalem Erfahrungsraum.....	18	F.1 Gruppendiskussion als Erhebungsverfahren.....	79
C.2.1 Die basistypische Orientierung an einer sicheren Betreuung und ‚guten‘ Entwicklung des eigenen Kindes.....	19	F.2 Auswertung und Typenbildung mit der Dokumentarischen Methode.....	79
C.2.2 Die basistypische Orientierung an Transparenz und Orientierungssicherheit.....	23	Anhang.....	82
C.3 Sinngenetische Typenbildung: Unterschiedliche Dimensionalisierungen von KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern.....	26	Literatur.....	82
C.3.1 Typus 1: KiTa als Ort der Persönlichkeitsentfaltung und der beiläufigen Förderung von Individualität sowie der wechselseitig anerkennenden Beziehungen.....	28	Transkriptionsregeln.....	86
C.3.2 Typus 2: KiTa als Ort der Entwicklungs- und Leistungs-optimierung sowie der Ausgestaltung eines Förderbündnisses.....	33	Über die Autorinnen.....	87
C.3.3 Typus 3: KiTa als Ort der Dienstleistung mit primärem Betreuungs- und Erziehungsauftrag sowie der Trennung zwischen familiärer und öffentlicher Sphäre.....	39	Danksagung.....	88
C.4 Sinngenetische Typenbildung: Elterliche Orientierungen in Bezug auf Mahlzeiten, Eingewöhnung und Schulvorbereitung.....	43		
C.4.1 Komparation elterlicher Orientierungen entlang des Themas Essens bzw. Mahlzeiten.....	43		
C.4.2 Komparation elterlicher Orientierungen entlang des Themas Eingewöhnung.....	46		
C.4.3 Komparation elterlicher Orientierungen entlang des Themas Schulvorbereitung.....	49		

Vorwort

Inklusion, Partizipation, Diversität – diese Werte prägen seit vielen Jahren Theorie und Praxis der frühkindlichen Bildung. Sie bilden gleichsam auch die normative Richtschnur in der Ausgestaltung von sensiblen und responsiven Beziehungen zwischen KiTa-Pädagog*innen und Kindern.

Diese Werte beziehen sich jedoch nicht nur auf die Interaktionen mit den Kindern und die Alltagsgestaltung der KiTa-Praxis. In einer demokratischen Gesellschaft, die dem Anspruch folgt, die Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven zuzulassen, verlieren diese Grundhaltungen auch in der Begegnung mit den Eltern nicht ihre Gültigkeit. Doch ist es überhaupt möglich, von den Eltern zu sprechen? Die hier vorliegende qualitative Studie unter der Überschrift „KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern“ beantwortet diese Frage auf eindrucksvolle Weise: Nein, so einfach ist das nicht.

In 12 Gruppendiskussionen wurden 71 Mütter und Väter von KiTa-Kindern aus 10 Einrichtungen danach gefragt, was für sie eine ‚gute‘ KiTa ist. Das Ziel war es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Qualitätsvorstellungen der sehr divers zusammengesetzten Elternschaft herauszuarbeiten, um durch neue, vertiefende Einblicke in die Perspektiven der Eltern die Zusammenarbeit mit ihnen bedürfnisorientierter gestalten zu können. Ein zentraler, elternübergreifender Befund der Studie muss besonders hervorgehoben werden: Erleben Eltern die KiTa ihres Kindes als eine undurchsichtige ‚Black Box‘, kann das nicht nur zu Verunsicherung und fehlender Interaktion, sondern auch zu Misstrauen und damit zum Abbruch von Beziehungen führen.

Vor dem Hintergrund, dass die Pädagog*innen partnerschaftlich mit den Eltern die Bildung, Betreuung und Erziehung der ihnen anvertrauten Kinder verantworten sollen, ist, zum Wohle der Kinder, ein Verlust von Vertrauen und Kommunikation unbedingt zu verhindern. Dabei gilt die in der Studie herausgearbeitete Prämisse: *„Je ‚fremder‘ das (pädagogische) Milieu der KiTa für Eltern ist, desto mehr Einblick ist notwendig, um ihr Vertrauen zu gewinnen.“* Durch die Gespräche mit den Eltern wurde deutlich, dass sie zwar geeint sind in dem Wunsch nach einer KiTa, in der ihre Kinder sicher sind und sich gut entwickeln können, aber dass sie sich vor allem durch vielfältige Lebensentwürfe, Perspektiven und Wünsche unterscheiden. Durch die zunehmende Diversität, die die Eltern in den KiTa-Alltag bringen, kann nicht selbstverständlich auf einen gemeinsamen, selbsterklärenden Erfahrungsraum zurückgegriffen werden. Dieser muss vielmehr immer wieder neu mit Fach-



lichkeit und Engagement kommunikativ hergestellt werden. Damit ist ein Auftrag an die KiTa formuliert, der jetzt und auch zukünftig immer wichtiger werden wird: die Diversität wahrnehmen und gut begleiten, mit dem Ziel, die Zusammenarbeit als facettenreiches Miteinander zu gestalten.

Kathrin Bock-Famulla

Projektleitung

Senior Expert Frühkindliche Bildung, Educational

Governance und Bildungsfinanzierung

Programm Wirksame Bildungsinvestitionen

Dr. Agnieszka Maluga

Project Managerin im Projekt Frühkindliche Bildung

Programm Wirksame Bildungsinvestitionen

A

Einleitung



Der Dreh- und Angelpunkt dieser qualitativen empirischen Studie ist die Überzeugung, dass die Qualität von Kindertageseinrichtungen (KiTas) als ein Puzzle von verschiedenen, miteinander verzahnten Perspektiven zu konzipieren ist, das immer wieder neu zusammengesetzt werden und auf seine ‚Passungen‘ hin überprüft werden muss. Die Perspektiven von Eltern, ihre positiven wie auch negativen Erlebnisse und Erfahrungen mit KiTas, ihre Orientierungen, Relevanzen und Bewertungen, sollten daher im aktuellen Qualitätsdiskurs zur Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) deutlicher hörbar sein und stärker einbezogen werden, als dies bislang der Fall ist.

Dabei ist zu beachten, dass Eltern keinesfalls eine homogene Gruppe sind: In allen sozialen Milieus gibt es Eltern, und auch die familialen Lebensformen haben sich pluralisiert. „Grundsätzlich ist bei der großen Diversität von Lebenslagen und damit der Heterogenität von Elternschaft davon auszugehen, dass es *die* Eltern nicht gibt – Professionalität ist dadurch gekennzeichnet, dass die jeweiligen Interaktionen und die Angebote zielgruppenspezifisch adaptiert werden“ (Fröhlich-Gildhoff 2013, S. 17). In einem inklusiven System der FBBE stellt ein sensibler und respektvoller Umgang mit der Diversität von Familien und Eltern eine der zentralen Aufgaben frühpädagogischer Fachkräfte dar (vgl. z. B. Höhme et al. 2017; Cloos et al. 2020).

Damit ist auch nicht davon auszugehen, dass Eltern identische Vorstellungen darüber haben, was die KiTa in Bezug auf die Betreuung, Erziehung und Bildung ihrer Kinder leisten sollte. Sollen Eltern aber – stärker als bislang – als Akteure einer partizipativen Qualitätsentwicklung in KiTas wahr- und ernstgenommen werden, stellt sich die Frage, ob es einen *verbindenden* Kern von Elternwünschen an die KiTa gibt und was dessen Eckpunkte sind. Denkt man Qualitätsentwicklung zudem als einen diversitätssensiblen und inklusiven Prozess, ist es ebenso wichtig, sich voneinander *unterscheidende* oder sogar *widersprechende* Elternvorstellungen und wünsche hinsichtlich guter KiTa-Qualität einzubeziehen. Mit der vorliegenden Studie soll ein erster Meilenstein dafür gesetzt werden, den mehrstimmigen und zum Teil auch dissonanten Perspektiven von Eltern im Qualitätsdiskurs Gehör zu verschaffen.

In diesem Sinne beauftragte die Bertelsmann Stiftung 2018 das Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (DESI) mit der Durchführung einer explorativen qualitativen Studie, die der Frage nachgehen sollte, welche konkreten Erfahrungen Eltern mit den KiTas ihrer Kinder gemacht haben bzw. machen, wie sie diese rahmen und be-

werten und was sie sich wünschen. Auf der Grundlage von Gesprächen mit – sehr divers zusammengesetzten – Elterngruppen verschiedener KiTas in Deutschland sollten sowohl gemeinsame als auch unterschiedliche Qualitätsdimensionen aus Elternperspektive rekonstruiert und systematisiert werden.

A.1 Der Auftrag von KiTas

Kindertageseinrichtungen haben den im Sozialgesetzbuch (SGB) formulierten Auftrag, „die Erziehung und Bildung in der Familie zu unterstützen und zu ergänzen“ (SGB VIII, § 22 Abs. 2). Im Absatz 3 heißt es weiter: „Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen“ (SGB VIII, § 22 Abs. 3). Damit wird den KiTas (und der Kindertagespflege) ein komplexes und anspruchsvolles Aufgabenbündel übertragen: Sie sollen es nicht nur Eltern ermöglichen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung miteinander zu vereinbaren, sondern haben einen eigenständigen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag. Die familienergänzende und unterstützende Erziehung und Bildungsförderung von Kindern soll zudem einen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit leisten.

A.2 Die Zusammenarbeit von KiTas und Eltern

Forciert durch die Einführung von Bildungs- und Orientierungsplänen für den frühpädagogischen Bereich Anfang der 2000er Jahre, wird die Beziehung zwischen Fachkräften und Eltern verstärkt als eine Form der Zusammenarbeit im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft betrachtet und weniger als eine hierarchische Beziehung, in der Eltern belehrt und gebildet werden müssen (zum Überblick: Textor 2006; zur Perspektive der Fachkräfte auf die in den Bildungsplänen formulierten Anforderungen: Viernickel et al. 2013; zu den unterschiedlichen Perspektiven von Eltern und Fachkräften auf ihre Zusammenarbeit: Betz et al. 2019). Eltern sollen, so die Norm in der (fach-)öffentlichen Debatte, mehr einbezogen und auf gleicher Augenhöhe angesprochen werden. Aber stellt dies auch aus der Perspektive von Eltern

ein Qualitätskriterium dar? Die Akzentverschiebung vom formellen zum informellen Kontakt, von einer professionellen zu einer partnerschaftlichen, möglichst intensiven und harmonischen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften klammert die Frage aus, ob bzw. welche Eltern überhaupt ein Interesse daran haben, ihre eigenen Erziehungsvorstellungen bei den Fachkräften zur Diskussion zu stellen und sich mit diesen in einen „partnerschaftlichen“ Diskurs zu begeben.

Mit dem Appell an Fachkräfte und Eltern, eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft einzugehen, ist ein hohes „Responsibilisierungspotential“ (Seehaus 2018) verbunden: Beide werden quasi darauf ‚verpflichtet‘, die Verantwortung für eine optimale Entwicklung des Kindes zu übernehmen – damit also Qualitätskriterien zu teilen – und mit der Annahme des „Imperativs zur Förderung“ (Beck-Gernsheim 2000, S. 114) des Kindes zugleich den Imperativ der Zusammenarbeit anzunehmen. Wenn Rabe-Kleberg (2008, S. 10) Erzieher*innen und Eltern sogar als „Lern- und Forschungsgemeinschaft gegenüber dem Kind“ bezeichnet, wird damit nicht nur das Kind als Objekt einer von den Erwachsenen gemeinsam geleisteten Bearbeitung und der Fürsorge adressiert. Vielmehr werden Fachkräfte und Eltern auf eine Zusammenarbeit im Dienste des Kindes eingeschworen. Das Kind wird in dieser Beziehungstriade nicht als partizipierender Mit-Akteur aufgerufen und erst recht nicht angemessen als Träger eigener Rechte einbezogen (vgl. Betz et al. 2019) – auch hier wird deutlich, dass ein multiperspektivischer Blick auf Qualität bzw. Qualitätsentwicklung alles andere als selbstverständlich ist. Familien bzw. Eltern mit ihren sehr unterschiedlichen Erwartungen an KiTa und erst recht Kinder werden als relevante Qualitätsakteure mit großer Regelmäßigkeit ‚vergessen‘.¹ Mögliche Dissonanzen und sich nicht harmonisch ineinanderfügende Qualitätsvorstellungen von verschiedenen Fachkräften, ebenso verschiedenen Eltern und auch Kindern könnten jedoch eine große Bereicherung für diskursive und partizipative Qualitätsentwicklungsprozesse darstellen, wenn sie nicht als Problem, sondern als Chance wahrgenommen würden.

A.3 Eltern als Akteure einer interspektivischen Entwicklung von Qualität

Im Sinne einer interspektivischen Erfassung und Entwicklung von Qualität (Moss & Urban 2010; Nentwig-Gesemann, Walther & Bakels 2018; Nentwig-Gesemann et al. 2020), in deren Zentrum es steht, im Diskurs der verschiedenen Akteursgruppen miteinander, also im *Dazwischen*, eine handlungsorientierende Perspektive auf Qualität zu entwickeln, müssten auch die Eltern verstärkt in den Qualitätsdiskurs einbezogen werden. Ihre Perspektive darauf, was eine ‚gute‘ KiTa ist, muss gefragt sein und gehört werden, wenn Qualitätsentwicklung als ein demokratischer, partizipativer und experimenteller Prozess betrachtet werden soll,² in dem Einrichtungen spezifische und für ihre Kinder- und Elternklientel adäquate, passgenaue strukturelle und pädagogische Profile entwickeln und ausgestalten können.

Ziel der vorliegenden Studie war es, die Erfahrungen und Perspektiven von Eltern in ihrer Vielfalt zu rekonstruieren und dabei auch implizit bleibende Orientierungsmuster und Qualitätserwartungen von Eltern aufzudecken. Darüber hinaus ging es aber auch darum, besser als bislang zu verstehen, welche Herausforderung es für Eltern bedeutet, einerseits abhängig von einem Betreuungsplatz für ihr Kind zu sein (und zumeist angesichts des Platzmangels keine Wahlmöglichkeit zu haben) und sich andererseits als zentral verantwortlich für dessen Wohlergehen und Bildungserfolg zu fühlen bzw. entsprechend adressiert zu werden. Für Eltern ergibt sich aus dem Leitbild der „verantworteten Elternschaft“ (Ruckdeschel 2015) – d. h. der aktuellen gesellschaftlichen Leitvorstellung, dass Kinder nicht mehr einfach ‚nebenbei‘ aufwachsen, sondern von ihren Eltern maximal gut unterstützt und gefördert werden sollten – eine dilemmatische Situation: „Eltern haben die Vorgabe internalisiert, dass sie ‚Bildungscoaches‘ ihrer Kinder sein sollten“ (Lange & Thiessen 2018, S. 273).

Umso relevanter erschien die offene, erkenntnisgenerierende Fragestellung der hier vorgestellten qualitativen Forschungsarbeit: Welche primären Aufgaben und Rollen schreiben Eltern – die, wie schon ausgeführt, eine höchst heterogene Gruppe darstellen – der KiTa bzw. den Fachkräften zu? Welche Erfahrungen haben sie mit der Betreuung, Erziehung und Bildung ihrer Kinder bereits gemacht? Welche Vorstellungen und Erwartungen haben sie bezüglich einer ‚guten‘ KiTa, die diese drei Aufgabenfelder abzudecken

1 Zur Einbeziehung von Kindern als Akteuren der Qualitätsentwicklung in Kitas vgl. das Projekt „Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln“ der Bertelsmann Stiftung: <https://www.achtung-kinderperspektiven.de> sowie den dazu gehörigen Forschungsbericht (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020).

2 Mit Bezug auf Terkessidis (2015) könnte hier auch vom Leitziel einer kollaborativen Zusammenarbeit gesprochen werden, die darauf aufbaut, dass die Stimmen verschiedener Akteure bzw. Akteursgruppen in ihrer Vielheit und Vielfalt gehört werden und diese gemeinsam eine Lösung für gesellschaftliche Herausforderungen erarbeiten.

hat, und zwar zum einen für ihr Kind und zum anderen für sich selbst als Eltern? Welche Kriterien sollen aus ihrer Perspektive von einer KiTa erfüllt werden, damit sie mit deren Angebot zufrieden sind? Was ärgert, stört und bekümmert sie? Entsprechend diesen Fragen war es das Ziel des hier präsentierten Forschungsprojekts, auf der Grundlage von Gruppendiskussionen (vgl. Kapitel F.1) konkrete Erfahrungen und Perspektiven von Eltern auf KiTa-Qualität zu rekonstruieren. Die angewandte Analysestrategie der Dokumentarischen Methode (vgl. Kapitel F.2) kombiniert dabei kontinuierlich die Suche nach *Gemeinsamkeiten* mit der nach *Unterschieden* bzw. nach *Unterschieden in der Gemeinsamkeit*: Welche Qualitätsvorstellungen teilen Eltern? Welche unterschiedlichen Orientierungen, Relevanzen und Wünsche von Eltern(gruppen) sind erkennbar? Und schließlich: Kann bei Eltern, die eine ähnliche Perspektive auf die KiTa haben, eine vergleichbare Erfahrungsgrundlage identifiziert werden, die zu eben dieser spezifischen Perspektive geführt hat? Dabei könnte es sich z. B. um konkrete Erfahrungen mit Kitas bzw. Fachkräften handeln, aber auch um Erfahrungen, die mit der Zugehörigkeit zu einem ähnlichen Milieu³ zusammenhängen.

A.4 Ausblick: Eltern als Mit-Akteure der Qualitätsentwicklung in Kitas

Auf einer soliden empirischen Grundlage vertiefte Einblicke in die Vielfältigkeit und Komplexität der Erfahrungen und Perspektiven von Eltern zu eröffnen, wie dies mit dieser Studie geleistet wird, kann zu einer diversitätssensibleren und passgenaueren Interaktionspraxis zwischen Eltern und Fachkräften beitragen.

Dazu gehört nicht zuletzt auch die Erkenntnis, dass die Zusammenarbeit mit Familien bzw. Eltern eine höchst anspruchsvolle Aufgabe der frühpädagogischen Fachkräfte darstellt, für die sie exzellent ausgebildet sein müssen und der sie sich nur dann aufmerksam und konzentriert widmen können, wenn ihnen dafür angemessen große Zeitkontingente zur Verfügung stehen.

Nur wenn die Perspektiven von Eltern, ihre Qualitätsvorstellungen in Bezug auf die Betreuung, Erziehung und Bildung ihrer Kinder sowie auf ihre Zusammenarbeit mit den Fachkräften transparent gemacht werden, in ihrer ganzen Vielfalt und zum Teil auch Widersprüchlichkeit, können sich Eltern als relevante und anerkannte Akteure in die Qualitätsbewertung, die Entwicklung von Qualitätskriterien und die Qualitätsentwicklung einer KiTa einbringen.

Das Wagnis, nicht einfach monoperspektivisch die Deutungsmacht darüber zu beanspruchen, was ‚richtige‘ bzw. ‚gültige‘ Kriterien guter Qualität von Kitas sind, sondern diese im Diskurs der verschiedenen Akteursgruppen (Kinder, Eltern, pädagogische Fach- und Leitungskräfte, Wissenschaftler*innen und Forscher*innen, Trägervertreter*innen) miteinander zu erarbeiten, stellt ohne Zweifel eine große professionelle, langen Atem, Kompromissbereitschaft und Zeit erfordernde Herausforderung dar. Sie anzunehmen und einem ergebnisoffenen, interperspektivischen Qualitätsdiskurs Raum zu verschaffen, könnte nicht nur das demokratische Gleichheitsideal mit Leben erfüllen, sondern Qualitätsentwicklung zu einem kollaborativen und gemeinschaftsstiftenden, perspektivenerweiternden Prozess werden lassen.

³ Im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) fassen wir Milieus als konjunktive Erfahrungsräume, als „gemeinsame oder gleichartige Existenzbedingungen bzw. Schicksale, die Akteure auf der Grundlage von Face-to-Face-Interaktionen oder – auf gesellschaftlicher Ebene – von strukturidentischen Erlebnisschichtungen miteinander verbinden. Im Medium geteilter und habitualisierter Praktiken entwickeln sich homologe bzw. kongruente handlungsleitende Orientierungen, die ein ‚Einanderverstehen im Medium des Selbstverständlichen‘ (Gurwitsch 1976, S. 148) ermöglichen“ (Nentwig-Gesemann 2018, S. 131).

B

Studiendesign: Methode und Sampling



B.1 Erhebungs- und Auswertungsmethodik: Gruppendiskussion und Dokumentarische Methode

Das zentrale Anliegen des einjährigen Forschungsprojekts war es, den Erfahrungen und Perspektiven von Eltern mit einem von Offenheit geprägten forschungsmethodischen Zugang möglichst viel Raum zu geben. Mit der Kombination aus Gruppendiskussionsverfahren und Dokumentarischer Methode wurde ein qualitativ-rekonstruktiver Zugang (vgl. Bohnsack 2014; 2017) gewählt, der es ermöglichte, die Eltern selbst im Qualitätsdiskurs zu Wort kommen zu lassen und – ausgehend von ihrer „praktischen Klugheit“ (Bohnsack 2017, S. 28) – Erkenntnisse bzw. Hypothesen aus dem empirischen Material heraus zu generieren.⁴

In Gruppendiskussionen wurde Eltern die Möglichkeit eröffnet, im Rahmen des übergeordneten Themas „KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern“ die für sie relevanten Themen- und Relevanzsetzungen vorzunehmen und im Diskurs miteinander weitestgehend eigenstrukturiert zu bearbeiten. Die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode ermöglichte es dann, *explizites* Wissen, also Einstellungen, Einschätzungen, Bewertungen und Wünsche der Eltern, herauszudestillieren. Darüber hinausgehend eröffneten sich mit der Methode aber vor allem Zugänge zum *impliziten* Wissen, also zum Erfahrungswissen, zu den Werthaltungen und zu den habituellen Orientierungen der befragten Eltern. Der qualitativ-rekonstruktive Ansatz ermöglichte damit die Generierung von neuen Erkenntnissen zu Qualitätsorientierungen von Eltern in Bezug auf die Tagesbetreuung ihrer Kinder.

Gruppendiskussion

Zur Datenerhebung wurden zwischen März 2018 und April 2019 in verschiedenen Bundesländern insgesamt zwölf Gruppendiskussionen durchgeführt, an denen insgesamt 71 Eltern teilnahmen (zum Sample siehe Kapitel B.2). Jede Gruppendiskussion dauerte ca. zwei Stunden und wurde mit dem folgenden erzählgenerierenden Eingangsstimulus eingeleitet:

„Ich möchte Sie bitten, von Ihren Erlebnissen und Erfahrungen zu erzählen, die Sie als Eltern mit bzw. in der KiTa gemacht haben. Bitte erzählen Sie gerne ganz detailliert – mich interessiert wirklich alles, was Ihnen dazu einfällt.“

Diese erzählgenerierende Eingangsfrage ist bewusst offen und vage formuliert, um es den Teilnehmenden zu ermöglichen, sich auf ihre eigenen Themen und Relevanzen zu besinnen und diese ins Gespräch einzubringen. Besonders aufschlussreich ist bei derart offenen Themensetzungen, wie die jeweilige Gruppe das Thema ‚auffasst‘, mit welchen propositionalen Gehalten sie also die Gruppendiskussion eröffnet. Vor allem in detaillierten Erzählungen und Berichten von eigenen Erfahrungen kommen handlungsleitende Orientierungen zum Ausdruck: Implizite bzw. prä-reflexive Werthaltungen, habituelle Denkmuster und Praktiken sind nicht einfach ‚abfragbar‘, dokumentieren sich aber dennoch in praxis- und erfahrungsnahen Schilderungen. Die Gruppendiskussionen mit den Eltern verliefen ausnahmslos ausgesprochen selbstläufig sowie interaktiv dicht und wurden mit großem Engagement geführt. Die Eltern pendelten sich in der Diskussion auf die für sie zentralen Themen, Erlebniszentren und Qualitätsvorstellungen ein, sodass während des Verlaufs keine oder nur wenige erzählgenerierende Impulse vonseiten der Forscherinnen notwendig waren.

Mit einer Ausnahme waren bei allen Diskussionen ausschließlich die Forscherinnen und die Eltern anwesend; an einer Gruppendiskussion (GD8) nahmen fünf Mütter mit unterschiedlichen Sprachen teil: Dari (zwei Mütter), Russisch, Englisch und Deutsch. Die Fragen der Forscherinnen und Aussagen der Mütter mussten demzufolge von anwesenden muttersprachlichen Mitarbeiterinnen der Einrichtung (Mitarbeiterin aus der Küche: Dari, pädagogische Fachkraft: Russisch) und von den Forscherinnen selbst (Englisch) übersetzt werden. Auch wenn die angestrebte Selbstläufigkeit dadurch immer wieder unterbrochen wurde, beteiligten sich die Teilnehmerinnen mit besonders detaillierten Erzählungen über ihre Erfahrungen und Erlebnisse.

Dokumentarische Methode

Kernziel der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013; Bohnsack 2017) ist es, *Implizites explizit zu machen*. Damit ist gemeint, dass der Ausgangspunkt der Interpretation das jeweilige Erfahrungswissen von sozialen Akteuren ist und davon ausgehend rekonstruiert wird, wie habituelle Orientierungen (Werthaltungen und Einstellungen) ‚typische‘ Formen sozialer Praxis hervorbringen. Darüber hinaus fragt die Analyse danach, in welchen Erfahrungskontexten ähnliche oder unterschiedliche Orientierungsrahmen geprägt werden.

⁴ Die Forschungsmethodik wird an dieser Stelle in aller Kürze vorgestellt, um die Generierung der im Kapitel C vorgestellten Ergebnisse nachvollziehen zu können. Zentrale, für das jeweilige Verständnis erforderliche methodische Erläuterungen werden zudem in den Ergebniskapiteln wiederholt. Der*die forschungsmethodisch interessierte Leser*in kann zudem an dieser Stelle das Kapitel F lesen oder aber sich im Anschluss an die Lektüre der Forschungsergebnisse noch einmal vertiefend – angeregt durch die weiterführenden Literaturhinweise – mit den Kernprinzipien rekonstruktiver Sozialforschung sowie der Dokumentarischen Methode und den verschiedenen Ebenen der mit ihr verbundenen Typenbildung beschäftigen.

Vor dem Hintergrund der angestrebten Generalisierungsfähigkeit von Erkenntnissen war auch in der vorgelegten Studie das fallinterne wie auch das fallübergreifende Vergleichen (Bohnsack 2013; Nohl 2013) eines der zentralen Arbeitsprinzipien: Erkenntnisse, die sich zunächst aus der Analyse auf der Ebene der Gruppendiskussionen und in Bezug auf einzelne Themen ergaben, wurden fortschreitend abstrahiert, indem nach Homologien (Gemeinsamkeiten) sowie auch nach Kontrasten (Unterschieden) gesucht wurde. So konnten für die Perspektiven von Eltern auf KiTa-Qualität ‚typische‘ – sowohl ähnliche als auch sich voneinander unterscheidende – Erfahrungs- und Orientierungsmuster herausgearbeitet und zum Teil auch in ihrer Entwicklung nachgezeichnet werden.

Grundlegend lassen sich verschiedene Ebenen der *Typenbildung* (im Sinne von Generalisierungsprozessen) analytisch unterscheiden (Bohnsack 2013; Nentwig-Gesemann 2013), die im praktischen Auswertungsprozess allerdings parallel bzw. miteinander verwoben zum Tragen kommen.

Bei der Entwicklung einer *Basistypik* ging es um die Frage nach allgemeinen *elternspezifischen* Orientierungen bzw. Herausforderungen, die sich aus der Betreuung ihres Kindes in einer KiTa ergaben.

Auf der Ebene der *sinngenetischen Typenbildung* wurden diese Gemeinsamkeiten dann auf ihre Unterschiede hin überprüft und in unterschiedliche, *typische Muster auf KiTa bezogener elterlicher Qualitätsverständnisse* ausdifferenziert.

Im Rahmen einer *soziogenetischen Typenbildung* wurde schließlich die Frage verfolgt, *wie* und auf der Grundlage welcher Erfahrungen und Erlebnisse von Eltern in Kitas bzw. mit Fachkräften sich welche Qualität der Zusammenarbeit mit den Fachkräften entwickelte.

B.2 Sampling und Stichprobe

Einrichtungen (N = 11 + 2 Einzelinterviews)

In einem Zeitraum von einem Jahr (03/2018–03/2019) wurden zunächst in zehn unterschiedlichen Einrichtungen Gruppendiskussionen mit Eltern durchgeführt. Gemäß den Prinzipien eines zunächst theoretischen und dann mehr und mehr empirisch begründeten Samplings wurde gegen Ende der Studie (im März/April 2019) noch eine weitere Gruppendiskussion in einer KiTa durchgeführt. Mit dieser Erhebung sollten Erkenntnisse (auf der Ebene der Soziogenese) verdichtet werden. Ebenfalls ergänzend dazu wurden noch

zwei telefonische Einzelinterviews mit Landeselternvertreter*innen durchgeführt, um die Perspektiven von in Gremien engagierten Eltern verdichten zu können.⁵

Die Anzahl der Eltern, die an einer Gruppendiskussion teilnahmen, variierte: Sie reichte von nur zwei bis zu zwölf Elternteilen.

Um die Einrichtungen zu akquirieren, wurden drei verschiedene Vorgehensweisen gewählt: 1) wurden bereits aus anderen Studien bzw. Kontexten bekannte KiTa-Leiter*innen angesprochen, 2) wurde direkt über Eltern der Kontakt zu Kitas gesucht und 3) wurden gezielt Kitas mit spezifischen Merkmalen angeschrieben. Dabei wurde bei der Akquise sowohl von Einrichtungen als auch von Eltern darauf geachtet, möglichst verschiedene Milieus bzw. Erfahrungshintergründe zu berücksichtigen. Einbezogen wurden Eltern aus Kitas

- in verschiedenen Bundesländern,
- in Klein-, Mittel- und Großstädten,
- in öffentlicher und freier Trägerschaft,
- unterschiedlicher Größe (von sehr klein bis sehr groß),
- mit sehr unterschiedlichen Konzepten oder Schwerpunkten (z. B. mit sehr hohem Anteil an Kindern mit familiärem Migrationshintergrund bzw. Fluchtgeschichte; Eltern-Initiativen; Kitas mit offener und gruppenbezogener Arbeit).

Die Leitung jeder Einrichtung füllte einen Datenbogen aus, womit einige Basisinformationen zur Einrichtung und zur Gesamtelternschaft gewonnen werden konnten. Im Folgenden wird die realisierte Stichprobe etwas genauer beschrieben.

Lage der Einrichtungen

Fünf von elf Einrichtungen liegen in ostdeutschen Bundesländern; zwei davon im ehemaligen Ost-Berlin, Letztere in sehr zentraler Großstadt-Lage. Das Sample sollte damit gewährleisten, eventuelle ‚Nachwirkungen‘ der sehr unterschiedlichen Traditionen der Frühpädagogik in der DDR und der Bundesrepublik auf die Erfahrungen und Perspektiven heutiger Eltern rekonstruieren zu können.

Etwas mehr als die Hälfte der Gruppendiskussionen wurde in insgesamt drei Großstädten durchgeführt. In Berlin waren es mehrere Erhebungen, allerdings in sehr unterschiedlichen Bezirken. Etwas mehr als ein Viertel der Diskussionen fand in Mittelstädten statt, weniger als ein Viertel in Kleinstädten.

⁵ Es wurden zwei Einzelinterviews durchgeführt, da eine Gruppendiskussion aus organisatorischen Gründen nicht stattfinden konnte. Die Kitas, die von den Kindern der Landeselternvertreter*innen besucht wurden/werden, werden in die Beschreibung des KiTa-Samples nicht einbezogen.

Trägerschaft

Die große Mehrheit der Einrichtungen, aus denen Eltern an der Studie teilgenommen haben, befindet sich in freier Trägerschaft, zwei in öffentlicher. Unter den freien Trägern sind sehr unterschiedliche Profile repräsentiert: Entweder handelt es sich um kleine Vereine (u. a. eine Elterninitiative) oder um größere freie Träger wie Fröbel e.V. oder Jugendwerk Aufbau Ost JAO GmbH. Zudem haben sich Eltern aus zwei KiTas in evangelischer Trägerschaft beteiligt.

Anzahl der betreuten Kinder

In der Stichprobe sind KiTas sehr unterschiedlicher Größe repräsentiert: 27 % sind kleine Einrichtungen mit weniger als 30 Kindern, 36 % große Einrichtungen mit 90 bis 100 Kindern. Jeweils zu 18 % sind mittelgroße Einrichtungen (mit 50 bis 60 Kindern) und sehr große Einrichtungen (mit 150 bis 200 Kindern) vertreten.

Migrationsanteil in der KiTa

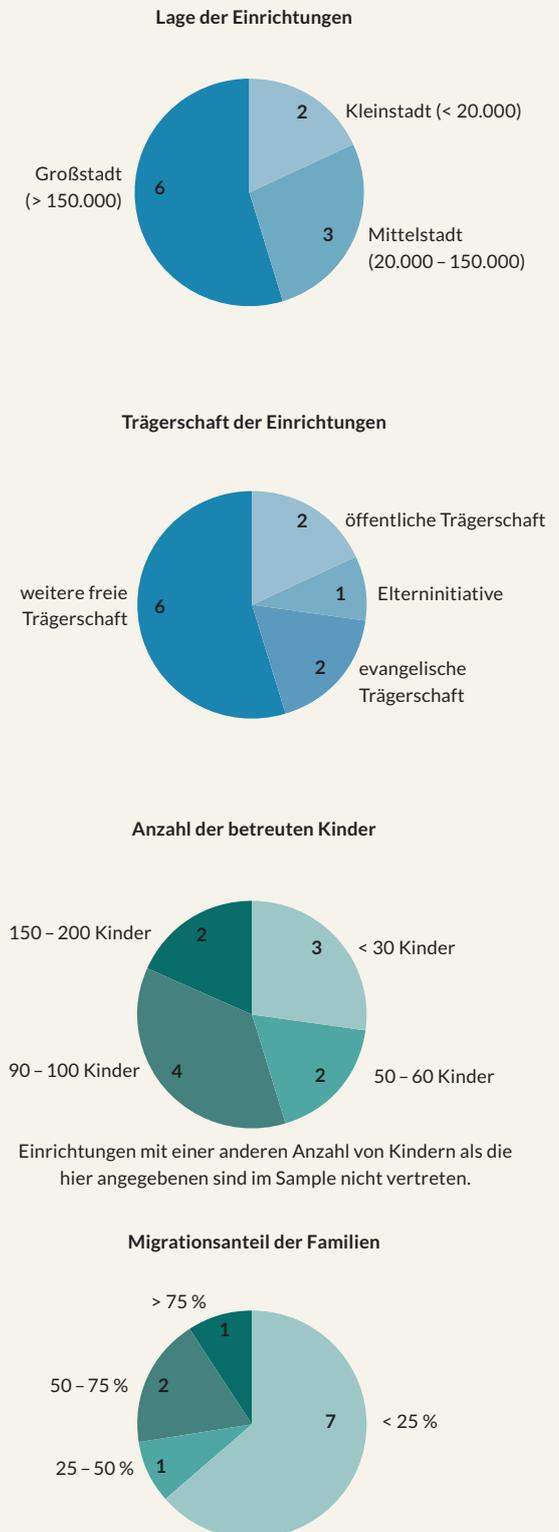
In mehr als der Hälfte der Einrichtungen lag nach Aussage der Leitung der Anteil der betreuten Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch⁶ zum Zeitpunkt der Erhebung unter 25 %. In einer Einrichtung waren es über 75 % (KiTa auf dem Gelände einer Erstaufnahmeunterkunft für Geflüchtete), und in drei weiteren Einrichtungen lag der Anteil zwischen 25 und 75 %. Diese Diversität spiegelt sich in der Stichprobe von Eltern wider: Bei etwas weniger als einem Drittel aller befragten Eltern wird zuhause eine andere Sprache als Deutsch gesprochen bzw. sind Deutsch und eine weitere Sprache die Familiensprachen (siehe unten).

Eltern (N = 71)

Insgesamt konnten 71 Eltern für die Studie gewonnen werden. Mit der Zusammensetzung der Gruppen konnte eine hohe Diversität realisiert werden, da zum einen schon bei der Auswahl der Einrichtungen auf sehr unterschiedliche Profile geachtet wurde und zum anderen die KiTa-Leiter*innen eine große Unterstützung dabei waren, auch Eltern, die im KiTa-Alltag weniger präsent sind, zur Teilnahme an einer Gruppendiskussion zu motivieren. Die beiden Landeselternvertreter*innen wurden für Einzelinterviews ausgewählt, um die Perspektive von Eltern zu erfassen, die sich in Gremien engagieren und damit nicht nur für sich selbst sprechen, sondern auch in Vertretung einer divers zusammengesetzten Elternschaft.

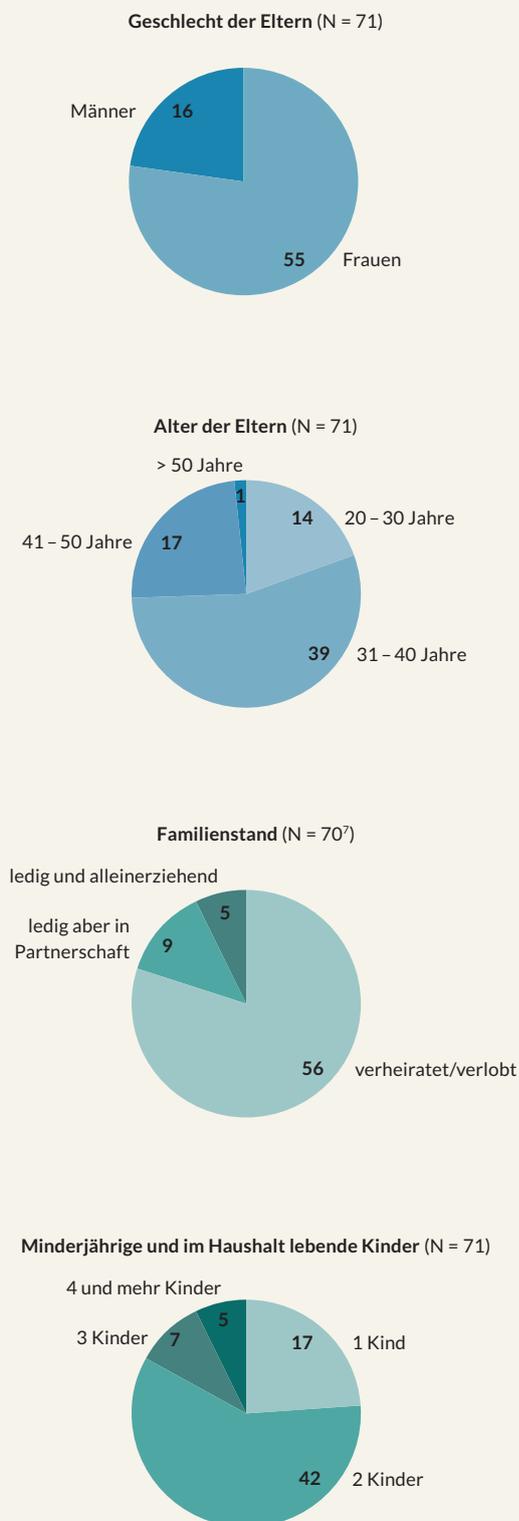
Über einen kurzen Datenbogen wurden einige Informationen zu den Eltern erhoben.

Abb. 1: Lage und Trägerschaft der Einrichtungen, Anzahl der betreuten Kinder und Migrationsanteil der Familien (Angaben der Leitungen) (N = 11)



⁶ Konkret gefragt wurden die Leitungen nach dem „Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache“.

Abb. 2: **Geschlecht, Alter, Familienstand und im Haushalt lebende Kinder der befragten Eltern**



⁷ Eine Person hat dazu nichts angegeben.

Geschlecht

Der Anteil von Vätern, die an den Erhebungen teilnahmen, liegt bei etwa 22 %. In neun Diskussionen war mindestens ein Vater anwesend, lediglich in zweien nicht. In zwei Fällen hat ein Elternpaar an der Gruppendiskussion teilgenommen. Bei den Landeselternvertreter*innen handelt es sich um einen Mann und eine Frau.

Alter

Etwas mehr als 55 % der teilnehmenden Eltern waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 31 und 40 Jahre alt. Etwa 20 % waren jünger und etwa 25 % älter. In der Stichprobe befinden sich keine Eltern, die jünger als 20 Jahre waren.

Familienstand

Eine große Mehrheit der befragten Eltern ist verheiratet oder verlobt. Etwa 12 % aller Eltern sind zwar ledig, leben dennoch in einer Partnerschaft; weitere 7 % sind ledig und alleinerziehend.

Minderjährige und im Haushalt lebende Kinder

Bei fast 60 % der teilnehmenden Eltern leben zwei minderjährige Kinder im Haushalt. Bei 23 % der Eltern lebt nur ein Kind mit ihnen zusammen, bei 16 % sind es mindestens drei Kinder unter 18 Jahren. Somit ist die Familienkonstellation der befragten Eltern sehr unterschiedlich.

Höchster allgemeiner Schulabschluss, berufliche Qualifikation und beruflicher Status

Mehr als die Hälfte (circa 66 %) der an der Studie teilnehmenden Eltern verfügt zum Zeitpunkt der Erhebung über einen Abiturabschluss bzw. über einen Abschluss der Fachhochschulreife. Circa 19 % besitzen einen Realschulabschluss bzw. einen Abschluss der Mittleren Reife, während 7 % über einen Hauptschulabschluss verfügen und ebenso so viele keinen Schulabschluss haben. Etwas mehr als die Hälfte aller Eltern hat eine berufliche Ausbildung absolviert. Die zweite Hälfte aller Teilnehmenden besteht vor allem aus Eltern, die ein universitäres Studium abgeschlossen haben (etwa 36 %), sowie aus Eltern ohne berufliche Qualifikation (10 %). Fast 80 % aller Eltern sind zum Zeitpunkt der Erhebung berufstätig, 18 % nicht. Sehr wenige Eltern waren noch Student*in oder in der Ausbildung.

In der Familie gesprochene Sprache(n)

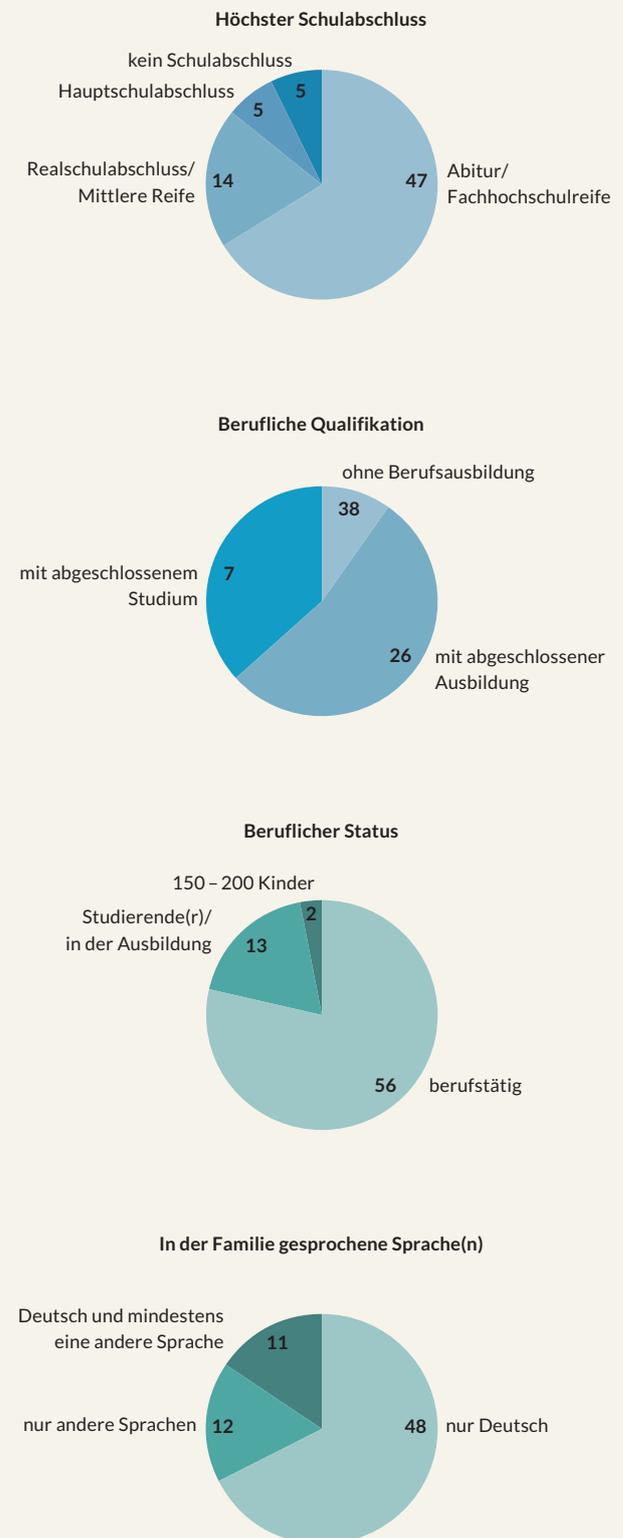
Für etwa 67 % aller befragten Eltern ist Deutsch die einzige Sprache, die im häuslichen Umfeld verwendet wird. Bei über 30 % aller teilnehmenden Eltern wird zuhause (mindestens) eine andere Sprache als Deutsch gesprochen. Bei knapp der Hälfte dieser Eltern (12 %) gehört Deutsch nicht zu den Sprachen, die zuhause gesprochen werden.

Besuch der Wunsch-KiTa

Die große Mehrheit aller teilnehmenden Eltern hat angegeben, die von ihrem Kind besuchte KiTa sei ihre Wunsch-KiTa gewesen. 11% haben sich zu dieser Frage nicht geäußert. Sechs von sieben Eltern, die angaben, dass die zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion von ihrem Kind besuchte KiTa nicht ihre ursprüngliche Wunsch-KiTa war, bezeichneten diese aktuell als solche. Nur ein Elternteil gab an, dass die KiTa des Kindes heute nicht mehr die Wunsch-KiTa wäre.⁸ Auch wenn es sich hier um keine Befragung mit statistischer Aussagekraft handelt, wird dennoch deutlich, dass fast alle Eltern – wenn sie direkt danach gefragt werden – sich mit der KiTa ihres Kindes bzw. ihrer Kinder zufrieden zeigen.

Dies ist insofern interessant, als auch in anderen Elternbefragungen KiTa-Eltern generell eine sehr große Zufriedenheit mit den Einrichtungen äußern, die ihre Kinder besuchen (vgl. Kapitel E zum Forschungsstand). Vor dem Hintergrund der durchaus umfänglichen Kritik, die in den Gruppendiskussionen dieser Studie zum Ausdruck kam, erscheint dies widersprüchlich. Das Muster des ‚Gut-Sprechens‘ von KiTa, das in der Interpretation der Gruppendiskussionen auf der Ebene der Basistypik (vgl. C.2) rekonstruiert werden konnte, bietet hier Erklärungsansätze. Zudem wird offensichtlich, dass eine positive Bewertung auf der expliziten Ebene nicht zwangsläufig bedeuten muss, dass auf der konkreten Erfahrungsebene keine negativ konnotierten Erlebnisse erinnert und erzählt werden. Hier dokumentiert sich nicht zuletzt die Stärke einer qualitativen Vorgehensweise, die explizite Bewertungen erfasst, vor allem aber implizite Wissensbestände empirisch zu rekonstruieren vermag.

Abb. 3: **Höchster Schulabschluss, berufliche Qualifikation, beruflicher Status und in der Familie gesprochene Sprache(n) der befragten Eltern (N = 71)**



⁸ Diese Frage wurde allerdings erst mit der vierten Gruppendiskussion eingeführt.

C

Erfahrungen, Orientierungen und Qualitätsvorstellungen von KiTa-Eltern: Ergebnisse der empirischen Analysen⁹



C.1 Einleitende Zusammenfassung

Die *Basistypik* (vgl. Kapitel C.2) ergibt sich aus dem Forschungsauftrag, Eltern in Deutschland zu ihren Vorstellungen bezüglich der KiTa-Qualität zu befragen und damit *elternspezifische* Erfahrungen, Einschätzungen und Formen des Umgangs mit der KiTa bzw. mit den pädagogischen Fachkräften zu rekonstruieren. Da Eltern aber nicht nur eine gesellschaftliche Gruppe sind, die die Erfahrung der Elternschaft (konjunktiv) miteinander verbindet, sondern sie zugleich einer Vielzahl verschiedener anderer Erfahrungsräume angehören, stellt sich die Frage nach typischen Ausdifferenzierungen und damit Unterschieden in Bezug auf die Erfahrungen und Praktiken des Eltern-Seins im Kontext KiTa.

Damit ging es bei der Analyse des erhobenen Materials aus den Gruppendiskussionen mit Eltern zum einen darum, nach dem *gemeinsamen elternspezifischen Erleben* zu fragen. Welche Gemeinsamkeiten der Erfahrungen, Orientierungen, Relevanzen und Qualitätsvorstellungen von Eltern lassen sich herausarbeiten? Im folgenden Kapitel C.2 wird daher zunächst das aus dem empirischen Material rekonstruierte *basistypische Spannungsverhältnis* dargestellt, das sich aus dem Aufeinandertreffen eines *familiären Erfahrungsraums* auf der einen und eines *organisationalen Erfahrungsraums* (KiTa) auf der anderen Seite ergibt.

Auch wenn sich die *elternspezifischen Orientierungen* und die ihnen zugrunde liegende Erlebnisschichtung erst im Verlauf der dokumentarischen Analysen klar konturieren ließen, wird diese *Basistypik* und das für sie spezifische Spannungsverhältnis an den Anfang der folgenden Ergebniskapitel gestellt. Vor dem Hintergrund der *elternspezifischen Gemeinsamkeiten* können dann die Kontraste, die *verschiedenen* Erlebens- und Umgangsweisen von unterschiedlichen Elterngruppen mit ihren KiTa-Erfahrungen, prägnant und für die Leser*innen gut nachvollziehbar herausgearbeitet werden.¹⁰

Das *basistypische Spannungsverhältnis*, das im Aufeinandertreffen eines *familiären* und eines *organisationalen Erfahrungsraums* entsteht, ist grundlegend von zwei Orientierungsfiguren strukturiert und geprägt:

- Eltern sind prinzipiell daran orientiert, dass in der KiTa die ‚gute‘ Entwicklung ihres Kindes gewährleistet ist. Der Maßstab ist dabei ihre jeweils eigene (standortverbundene¹¹) Vorstellung von guter bzw. wünschenswerter Entwicklung ihres Kindes (vgl. C.2.1).
- Eltern wünschen sich prinzipiell, dass die KiTa keine ‚Black Box‘ ist, sondern ihnen Einblicke dort gewährt, wo sie sich dies wünschen. Die positive Orientierung an *Transparenz* kann sehr unterschiedlich stark ausgeprägt sein und sich auf ganz verschiedene Aspekte der KiTa beziehen, kann aber als ein Grundanliegen von Eltern in Bezug auf KiTa rekonstruiert werden (vgl. C.2.2).

Da Eltern nun aber sehr unterschiedlichen gesellschaftlichen (z. B. Geschlecht, Bildungsmilieu, Sozialraum), organisationalen (Kittas in ihrer ganzen strukturellen und pädagogischen Unterschiedlichkeit) und familiären Erfahrungsräumen angehören und auch in ihren Perspektiven auf die KiTa-Qualität durch diese geprägt sind, stellte sich zum anderen die Frage nach Differenzierungen im Sinne von Unterschieden (Ebene der *sinngenetischen Typen*). Die Leitfrage für die Ebene der *sinngenetischen Typenbildung*¹² (vgl. C.3) war also, ob sich innerhalb der basistypischen Gemeinsamkeiten maximal kontrastierende Orientierungsmuster und Qualitätsvorstellungen von verschiedenen Eltern(gruppen) rekonstruieren lassen.

Es konnte eine *sinngenetische Typologie* rekonstruiert werden, in der *drei Typen* der spezifischen Dimensionalisierung¹³ von KiTa-Qualität aus Elternsicht unterschieden werden (vgl. C.3):

- **Typus 1: KiTa als Ort der Persönlichkeitsentfaltung und der beiläufigen Förderung von Individualität sowie der wechselseitig anerkennenden Beziehungen:** Kinder sollen in der KiTa experimentieren, sich selbst entfalten bzw. selbst bilden können und zu selbstbestimmten Persönlichkeiten werden; in einer an wechselseiti-

9 Wir danken Ralf Bohnsack für die intensive Diskussion von Interpretationen und seine Beratung bei der Typenbildung.

10 Zur Konturierung der Basistypik formuliert Bohnsack (2017, S. 122): „Die über alle Unterschiede hinweg beziehungsweise durch sie hindurch in der komparativen Analyse abstrahierbaren oder >kondensierbaren< Gemeinsamkeiten der Konstruktion und Bearbeitung verweisen auf die gesellschaftliche Dimension, auf gesellschaftliche Erfahrungsräume.“

11 In der Dokumentarischen Methode sprechen wir von der Seins- oder Standortverbundenheit der Perspektiven – gemeint ist damit, dass die Äußerungen, Orientierungen, Sichtweisen und Handlungen von Menschen immer existentiell in bestimmten Kontexten – in Erfahrungsräumen und Erlebniszusammenhängen – verankert sind. Die Milieus, in die unser (Er)Leben eingebunden war und ist, prägen die Art und Weise und die Möglichkeiten unseres Denkens und Handelns.

12 Die in den Gruppendiskussionen versammelten Eltern waren zumeist durch eine sehr große Diversität gekennzeichnet, sodass die Gruppen sich nicht als ‚Fälle‘ im Sinne eines von allen Eltern geteilten konjunktiven Erfahrungsraums rekonstruieren ließen. Diese – mit der Durchführung von Gruppendiskussionen in zufällig bzw. ‚künstlich‘ zusammengestellten Gruppen verknüpfte – Besonderheit stellt für die praxeologische Typenbildung eine besondere Herausforderung dar. Innerhalb der Eltern einer Gruppe ließ sich sowohl das Konjunktive, aber eben auch das *nicht* Konjunktive herausarbeiten. Letzteres trat zuweilen gerade wegen deutlich werdender Rahmeninkongruenzen besonders prägnant hervor. Zur Typenbildung der Dokumentarischen Methode vgl. Kapitel F.2 sowie Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2018.

13 Wenn hier und im Folgenden von Qualitätsdimensionen bzw. von drei typischen Dimensionalisierungen von KiTa-Qualität aus Elternsicht die Rede ist, dann sind damit Bündel von (expliziten und impliziten) Orientierungen gemeint, die Eltern zum Ausdruck bringen, wenn sie mit der Frage nach ‚guter‘ KiTa-Qualität konfrontiert werden.

ger Anerkennung und Vertrauen orientierten Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften werden divergierende KiTa-spezifische Orientierungen von den Eltern akzeptiert (vgl. C.3.1).

- **Typus 2: KiTa als Ort der Entwicklungs- und Leistungs-optimierung sowie der Ausgestaltung eines Förderbündnisses:** Kinder sollen sich in der KiTa optimal entwickeln und leistungs- bzw. konkurrenzfähig werden; in einer Interessensgemeinschaft, in der Eltern als Expert*innen ihrer Kinder anerkannt werden, arbeiten Eltern und Fachkräfte an der optimalen Förderung des Kindes und konkurrieren diesbezüglich ggf. sogar miteinander (vgl. C.3.2).
- **Typus 3: KiTa als Ort der Dienstleistung mit primärem Betreuungs- und Erziehungsauftrag sowie der Trennung zwischen familiärer und öffentlicher Sphäre (KiTa):** Das Kind soll sicher betreut und gut erzogen werden; in einer an der Wahrung ihrer familienspezifischen Stile orientierten Kooperation mit den Fachkräften sind Eltern daran orientiert, möglichst wenig Kontrolle über die Erziehung und Bildung ihres Kindes abzugeben (vgl. C.3.3).

Diese Typen werden auf zwei Ebenen vorgestellt: In den Kapiteln C.3.1 bis C.3.3 werden die drei typischen Muster elterlicher Orientierungen bezüglich der KiTa-Qualität zunächst auf einer allgemeinen Ebene abstrahiert. Anschließend werden sie in den Kapiteln C.4.1 bis C.4.3 noch einmal in Bezug auf die drei Schlüsselthemen Essen/Mahlzeiten, Eingewöhnung sowie Vorbereitung auf die Schule vorgestellt.

Abschließend wird im Kapitel C.5 noch einmal eine andere *Interpretationsrichtung*¹⁴ eingeschlagen: Im Fokus steht dann die Frage, *wie* und auf der Grundlage welcher Erfahrungen von Eltern in Kitas bzw. mit Fachkräften sich eine bestimmte Qualität der Zusammenarbeit entwickeln kann oder nicht. Das empirische Material ermöglichte es nachzuzeichnen, dass und warum es zwischen Eltern und Fachkräften zu einer Form der Kooperation kommt, die von Dialog und Vertrauen geprägt ist, bzw. warum dies nicht der Fall ist.

14 Im Rahmen der Möglichkeiten dieser Studie konnte die Rekonstruktion einer Typologie auf der Ebene von Typiken (z. B. einer Geschlechts-, Bildungs- oder Sozialraumtypik) nicht realisiert werden. Eine besondere Herausforderung für eine Typenbildung auf dieser Ebene stellt zudem dar, dass sich die Orientierungen von Eltern in Bezug auf die KiTa-Qualität zu einem Teil eben erst *in der konkreten Praxiserfahrung mit einer oder mehreren Kitas ausbilden, die KiTa selbst also ein Ort ist – im Sinne eines konjunkativen Erfahrungsraums –, in dem die elterlichen Orientierungen verwurzelt sind.* Die sehr große Diversität von Kitas und auch von Fachkräften (ihrer Qualifikation, ihrer professionellen Haltung und ihrer Persönlichkeit) würde damit im Sampling, das zu einer soziogenetischen Typenbildung führt, nicht nur sehr verschiedene elterliche Milieus einbeziehen, sondern auch in ihrer Struktur sehr verschiedene Kitas. Dies konnte in zwölf Monaten Forschungsarbeit nicht geleistet werden.

15 Vgl. zum konjunkativen Erfahrungsraum die Fußnote 3.

Es erwies sich hier als entscheidend,

- ob Fachkräfte und Eltern durch geteilte konjunkative Erfahrungsräume¹⁵ miteinander verbunden und ihre habituellen Perspektiven auf die Kinder und die Bedeutung von KiTa weitestgehend kongruent sind: **habituelles Vertrauen** (vgl. C.5.1),
- ob Fachkräfte und Eltern im Falle von (überwiegend) nicht kongruenten Orientierungen über Transparenz und Diskursivität eine wechselseitige Verständigung herstellen können: **diskursiv hergestelltes Vertrauen** (vgl. C.5.2) oder
- ob Fachkräfte und Eltern weder im Medium des Konjunkativen, also des sich wie selbstverständlich Verstehens, noch im Medium des Kommunikativen, also des sich diskursiv Verständigens, eine geteilte Basis für ihre Interaktion herstellen können: **kein Vertrauen** (vgl. C.5.3).

Wird hier berücksichtigt, dass es im Sinne von basalen Qualitätskriterien das (basistypische) Anliegen aller Eltern ist, dass in der KiTa zum einen für eine in ihren Augen gute Entwicklung des Kindes gesorgt ist und sie sich zum anderen gut und transparent informiert fühlen, stellt der fortdauernde Zustand einer unsicheren und zum Teil von Misstrauen überschatteten Interaktionssphäre zwischen Fachkräften und Eltern (vgl. Kapitel C.5.3) eine maximale Bedrohung für die Einschätzung ‚guter‘ KiTa-Qualität aus Elternsicht dar.

C.2 Basistypisches Spannungsverhältnis zwischen familiärem und organisationalem Erfahrungsraum

Auf der Ebene der *Basistypik* ging es darum, nach dem *gemeinsamen elternspezifischen Erleben* zu fragen. Welche Gemeinsamkeiten der Erfahrungen, Orientierungen, Relevanzen und Qualitätsvorstellungen von Eltern lassen sich im empirischen Material finden? Lässt sich ein *basistypisches Spannungsverhältnis* rekonstruieren, das sich aus dem Aufeinandertreffen eines *familiären Erfahrungsraums* auf der einen und eines *organisationalen Erfahrungsraums* (KiTa) auf der anderen Seite ergibt?

Hier ließen sich, im Sinne von in den Gruppendiskussionen immer wieder aufscheinender homologer Muster, zwei Orientierungsfiguren – und damit auch *zwei grundlegende Kriterien von KiTa-Qualität aus Elternsicht* – herausarbeiten:¹⁶

16 Was dies konkret aus der Perspektive *verschiedener* Familien bedeutet, ist wiederum sehr divers. Wie also die elternspezifischen Kernorientierungen in bestimmten, voneinander unterscheidbaren Typen elterlicher Vorstellungen von guter KiTa-Qualität ausbuchstabiert werden, ist Gegenstand der sinngenetischen Typenbildung, die im Kapitel C.3 vorgestellt wird.

- Eltern sind grundlegend daran orientiert, dass in der KiTa eine sichere Betreuung und ‚gute‘ *Entwicklung ihres Kindes* gewährleistet ist. Der Maßstab ist dabei ihre jeweils eigene (standortverbundene) Vorstellung von *guter bzw. wünschenswerter Entwicklung ihres Kindes* (vgl. Kapitel C.2.1).
- Eltern sind grundlegend daran orientiert, dass die KiTa keine ‚Black Box‘ ist, sondern ihnen Einblicke dort gewährt, wo sie sich dies wünschen. Die positive Orientierung an *Transparenz* kann unterschiedlich stark ausgeprägt sein und sich auf verschiedene Aspekte der KiTa beziehen (vgl. Kapitel C.2.2).

C.2.1 Die basistypische Orientierung an einer sicheren Betreuung und ‚guten‘ Entwicklung des eigenen Kindes

In den Gruppendiskussionen dokumentiert sich der allgemeine Wunsch von Eltern, ihr Kind mit dem sicheren Gefühl in der KiTa abgeben zu können, dass es dort nicht nur gut betreut wird, sondern sich auch hinreichend gut entwickelt. Diese Grundvoraussetzung für eine positive Einschätzung von KiTa-Qualität durch Eltern speist sich primär aus dem Blick auf das *eigene* Kind: Ist es in der KiTa sicher aufgehoben? Wird es angemessen wahrgenommen und erfährt damit, ebenso wie auch die Familie, in seiner/ihrer Besonderheit Anerkennung? Fühlt es sich wohl bzw. geht es zumindest prinzipiell gerne in die KiTa? Entwickelt es sich so, wie die Eltern es sich vorstellen?

Erleben Eltern die KiTa in dieser Hinsicht zumindest weitgehend als verlässlich und ihren eigenen Vorstellungen entsprechend, hat dies eine entlastende Wirkung: Immer wieder dokumentiert sich in den Gruppendiskussionen, dass Eltern dem (realen oder vermuteten) Vorwurf einer (potenziell schädlichen oder zu) frühen ‚Fremdbetreuung‘ mit Legitimationspraktiken begegnen, indem sie das Wohlbefinden und die in ihrem Sinne ‚gute‘ Entwicklung ihrer Kinder besonders intensiv betonen.

Können Eltern also den Eindruck gewinnen und für sich sichern, dass *ihr* Kind individuell wahrgenommen wird, dass es ‚besondere‘ Zuwendung und eine verlässliche Begleitung bzw. Förderung durch die Fachkräfte erfährt, ist das notwendige Fundament für eine positive Einschätzung der Qualität der KiTa gelegt.

Die elterliche Orientierung daran, dass sich der KiTa-Besuch positiv auf das Kind auswirkt

Zu einem homologen Muster elterlicher Orientierungen in Bezug auf gute KiTa-Qualität gehört die – zuweilen fast

beschwörende – Hervorhebung positiver und förderlicher Auswirkungen des (frühen) KiTa-Besuchs. Dies wird noch dadurch unterstrichen, dass die befragten Eltern in den Gruppendiskussionen – im Sinne eines negativen Gegenhorizonts¹⁷ – immer wieder auch von dramatischen und emotional belastenden Erfahrungen berichten, wenn sie den Eindruck haben, dass sich ihr Kind in einer KiTa *nicht* wohlfühlt und sich *nicht* gut entwickelt. Hier dokumentiert sich die Bearbeitung der basistypischen und emotional herausfordernden Aufgabe, sich als Eltern vom eigenen Kind trennen zu müssen und seine Betreuung, Erziehung und Bildung zumindest zum Teil einer öffentlichen Institution zu überantworten.

Die – von Eltern zum Teil sehr breit ausgeführte und mit Beispielen unterlegte – *Betonung positiver Wirkungen des KiTa-Besuchs auf ihr Kind* scheint dabei auf zwei gesellschaftliche Diskursfiguren zu reagieren: Zum einen entspricht die von Eltern grundsätzlich als entwicklungsförderlich eingeschätzte KiTa der allgemeinen Aufwertung der frühkindlichen Bildung und der ihr zugeschriebenen Bedeutung für den späteren Schul- und Bildungserfolg. Zum anderen stellt das sich in der KiTa wohlfühlende und gut entwickelnde Kind auch ein Gegenargument gegen das Vorurteil dar, Eltern würden die (frühe) ‚Fremdbetreuung‘ ihrer Kinder zuvorderst in den Dienst der Selbstverwirklichung ihrer eigenen (beruflichen) Lebensentwürfe stellen.

Gute KiTa-Qualität fängt für Eltern damit an, dass sie bereits in der Eingewöhnung den Eindruck haben, dass die Fachkräfte sich gut um ihr Kind und damit auch um sie als Eltern kümmern. In der besonderen und emotional herausfordernden Erfahrung des Übergangs zwischen Familie und KiTa sowie des unmittelbaren Aufeinandertreffens von familiärem und organisationalem Milieu dokumentiert sich in besonders nachdrücklicher Weise, wie wichtig es für ein positives Grundgefühl von Eltern ist, dass sie und ihr Kind individuell wahrgenommen werden. Anders als später, wenn Eltern am pädagogischen Alltag nicht mehr teilnehmen können, tauchen sie während der Eingewöhnung ganz real und im Sinne einer Erfahrung aus ‚erster Hand‘ in den zukünftigen (Er) Lebenskontext ihres Kindes ein. Jenseits dieses Zeitfensters können Eltern sich dann nur über sporadische Kommunikationsanlässe (Elternabende, Entwicklungsgespräche, Tür- und Angelgespräche) und (Entwicklungs)Dokumentationen – also Informationen aus ‚zweiter Hand‘ – ein Bild davon machen, wie sich ihr Kind in der KiTa entwickelt und wie die Fachkräfte mit ihm umgehen.

¹⁷ Eine Erläuterung zu den positiven und negativen (Gegen)Horizonten findet sich im Kapitel F.2.

In der folgenden Passage rahmt das Ehepaar *Am* und *Dw* seine Erfahrung mit der KiTa positiv und macht dies an der Schlüsselsituation der Eingewöhnung fest.

Gruppendiskussion 1

Dw: und (.) ich weiß nicht, die Krippendamen hier sind, super. die kümmern sich hervorragend. also ich habe nicht das Gefühl, dass er jetzt irgendwo nur hingesezt wird und (.) spiel mal. die kümmern sich wirklich genial, also.

Am: was nicht nur. es ist eigentlich auch, dass man als Elternteil, wenn man so früh anfängt,

Dw: ja

Am: das Kind wegzugeben, hat man gewisse Ängste dabei. und das wurde hier komplett aufgefangen. also, dass von der Eingewöhnung,

Dw: ⊥ das war bei der Eingewöhnung schon, ja.

Am: dass die wirklich (.) dass man sehen konnte, die kümmern sich und (.) dass auch wirklich, dass (.) ein Stück weit Geborgenheit dabei war.

Im *positiven Horizont* der Eltern steht das aktive Zugehen der Fachkräfte auf das Kind: Nicht das Kind muss erst Zuwendung suchen oder erbitten, sondern die Fachkräfte „kümmern“ sich „hervorragend“ um es. Dies vermittelt den Eltern das „Gefühl“, dass ihr Kind nicht einfach „nur irgendwo hingesezt“ und zur Beschäftigung mit sich selbst aufgefordert wird. Aufgerufen wird damit auch der *negative Gegenhorizont* eines sich selbst überlassenen Kindes, das weder Zuwendung noch Anregung erfährt und in der KiTa nur aufbewahrt wird. Umso positiver tritt dann das Gegenbild der sich „kümmern“, fürsorglich-mütterlichen „Krippendamen“ hervor, die sich dem Kind aktiv zuwenden und ihm „Geborgenheit“ schenken. Die Tatsache, dass hier der Aspekt des emotionalen Beziehungsaufbaus betont wird, unterstreicht die Relevanz, die aus der elterlichen Perspektive eine gute, sich dem Kind aktiv zuwendende Beziehung der Fachkräfte zu ihrem Kind hat.

In der Selbstreflexion des Vaters *Am* wird dann deutlich, dass es um das Wohlergehen des Kindes geht, aber zudem auch darum, von Ängsten und Schuldgefühlen (das Kind „wegzugeben“) entlastet zu werden. In der Formulierung des „Weggebens“ wird wiederum das gesellschaftliche Narrativ von sich nicht hinreichend kümmernden Eltern aufgerufen, die ihr Kind in ‚fremde‘ Hände geben und damit ihrer elterlichen Verantwortung nicht angemessen gerecht werden. Diesbezüglich entlastet zu werden ist nur möglich, wenn Eltern auf die Erfahrung zurückgreifen können, dass ihr Kind in der KiTa wahrgenommen wird, dass die Fachkräfte sich von sich aus um es kümmern und ihm ein Gefühl der (familienähnlichen) Geborgenheit vermittelt wird.

Im Folgenden werden zwei Passagen aus weiteren Gruppendiskussionen hinzugezogen, in denen Eltern in ihren Augen schlechte Erfahrungen während der Eingewöhnung ihres Kindes thematisieren. Die zuvor am *positiven Horizont* herausgearbeitete Orientierungsfigur bestätigt sich in diesen Beispielen im Aufrufen eines *negativen Gegenhorizonts*.

Die Mutter *Fw* formuliert zunächst die negative Einschätzung, dass sie mit der Eingewöhnung ihres Sohnes „überhaupt nicht zufrieden“ war.

Gruppendiskussion 9

Fw: und da ist es mit der Eingewöhnung zum Beispiel auch irgendwie ungut gelaufen bei uns. also da war ich überhaupt nicht zufrieden, weil ich das Gefühl hatte, dass mein Sohn da irgendwie einfach gar nicht abgeholt wurde. so, der war dann da, und keiner hat sich so richtig um ihn gekümmert, und der wollte, also der hat geschrien, wenn ich den da morgens abgegeben hab, der hat sich an der Tür festgehalten, und wollte nicht dableiben, und das war echt schlimm.

Fw argumentiert hier nicht fachlich-pädagogisch, sondern mit ihrem „Gefühl“, das sich aus der Beobachtung ihres Sohnes speist, der jeden Morgen beim Abgeben schreit und sich dagegen zur Wehr setzt, in der KiTa zu bleiben. Sie fühlt, dass die Eingewöhnung „irgendwie ungut gelaufen“ ist, kann dies aber nicht präzisieren und scheint mit ihrem vagen schlechten Gefühl allein geblieben zu sein. Als Problem identifiziert sie, dass sich niemand von den Fachkräften um ihren Sohn „gekümmert“ hat, dass er also nicht wahrgenommen wurde und niemand sich ihm aktiv zugewandt hat. Thematisiert wird damit eine in ihrer Wahrnehmung doppelte Verweigerung von Aufmerksamkeit und Zuwendung: Der Vorwurf, niemand habe sich um ihr Kind gekümmert, ist implizit auch eine Beschwerde darüber, als Mutter in ihrer Sorge um ihr Kind und in ihrem (impliziten) Wunsch nach Verständnis und emotionaler Zuwendung keine Anerkennung gefunden zu haben.

Auch der Vater *Gm* beschreibt die „ersten Tage“ in der KiTa (nach einer krankheitsbedingten Unterbrechung des KiTa-Besuchs) als „schwierig“. Im Sinne eines homologen Musters wird deutlich, dass es sich bei der Eingewöhnung um eine emotional hochgradig herausfordernde und belastende Situation für das Kind und das Elternteil handelte.

Gruppendiskussion 6

Gm: Die ersten Tage waren schwierig, er hat viel geweint, erstmals hat er versucht, mich davon abzuhalten, dann vor dem Tor, dann vor der Tür, dann Umkleide und da habe ich vermisst, dass die Aufmerksamkeit der Erzieher nicht da war. da

habe ich mehrere Erzieher angesprochen mit (.) Guten Morgen und so (.) und keine, obwohl das Kind weinte, habe ich das vermisst; irgendwie, dass irgendeine oder einer mir gesagt hat, komm wir nehmen, wir trösten ihn oder wir halten ihn fest, bis du draußen bist.

In der morgendlichen Trennungssituation hat der Sohn „viel geweint“ und versuchte zudem, den Vater aktiv davon abzuhalten, ihn in der KiTa abzugeben. Damit wird das Abgeben des Kindes in der KiTa hier vom Vater selbst als etwas gerahmt, mit dem er explizit *gegen* den Willen seines Kindes zu handeln gezwungen war und damit dessen offensichtliches Leiden (mit)verschuldete. Der Vater beschreibt sich hier in der Rolle des ‚Schuldigen‘, dessen deutlich explizierter Hilferuf (er spricht mehrere Fachkräfte an) ungehört bleibt. Indem er, genauso wie sein Sohn, keine „Aufmerksamkeit“ und (Be)achtung erfährt, die er als solche hätte wahrnehmen können, wird auch ihm Anerkennung verweigert und Leid zugefügt.

Insbesondere in der Wortwahl des „Vermisstens“ dokumentiert sich die emotionale Verletzlichkeit und Bedürftigkeit des Vaters, der selbst nicht nur darunter leidet, dass er seinen Sohn im Trennungsprozess nicht stärken und unterstützen kann, sondern sich sogar verantwortlich für dessen Kummer fühlt. In dem Bedürfnis des Vaters, dass ihm doch jemand seinen weinenden Sohn hätte abnehmen, „trösten“ bzw. „festhalten“ können, bis er „draußen“ ist, dokumentiert sich die Massivität dieser dilemmatischen Erfahrung: Er möchte zum einen, dass es seinem Sohn gut geht, zum anderen aber, dass er *selbst* Unterstützung von den Professionellen erfährt, die ihm die Verantwortung für die aktive Durchführung der Trennung von seinem Sohn abnehmen (indem sie diesen nehmen und festhalten, bis der Vater gegangen ist).

Auch in den folgenden zwei, exemplarisch ausgewählten Passagen dokumentiert sich, wie grundlegend Eltern daran orientiert sind, dass sich ihr Kind in der KiTa in einem Setting befindet, in dem es „wächst“ und seine Entwicklung einen positiven Verlauf nimmt.

Gruppendiskussion 5

Aw: mein Kind brauchte wirklich er hat gar nix gegessen; gar nix angefasst; er wollte gar nix; nix machen. so er hat nur die Kinder beobachtet und ich war sehr positiv überrascht, dass die Erzieherinnen sehr liebevoll ihn begleitet haben, das ist wirklich, das war immer, er hatte immer sein Raum und sein Tempo und er hat große Entwicklungen gemacht.

In der Perspektive der Mutter *Aw* steht im positiven Horizont, dass ihr Kind in der KiTa „große Entwicklungen machte“, auch wenn es zunächst so aussah, als würde er in keiner Weise selbst tätig werden, sondern nur beobachten. Solange also die Entwicklung des Kindes – als primäres Ziel – positiv bewertet werden kann, kann auch der pädagogische Stil der Fachkräfte (hier: liebevoll begleitend) positiv eingeschätzt werden.

Auch die Mutter *Aw* aus einer anderen Gruppendiskussion bewertet auf einer generalisierenden Ebene sehr positiv, dass „die Kinder“ in der KiTa schon in den ersten Wochen „wachsen“ und „selbständiger“ werden: Es „bringt“ ihnen „total viel“.

Gruppendiskussion 1

Aw: vielleicht, dass man merkt, dass die Kinder in der Kita wachsen und dass man manchmal schon, wenn man die nur so vier Wochen, acht Wochen hier hat, dass man merkt so (.) okay, zu Hause wäre das nie im Leben so gewesen. und dass schon die ersten Wochen den Kindern total viel bringt, weil sie sehr mit sich selber wachsen und in sich selbständiger werden. und auch im Kindergarten immer selbständiger sind, oft, finde ich, wie zu Hause.

Bw: also die lernen auch viel von den anderen Kindern.

Die KiTa wird als ein Ort beschrieben, an dem sich die Kinder in einem ganz allgemeinen Sinne ‚gut‘ entwickeln. Dies wird *nicht* primär mit den pädagogischen Fachkräften bzw. der pädagogischen Ausgestaltung des Settings in Verbindung gebracht. Es geht auch nicht um *spezifische* Entwicklungs- oder Lernfortschritte der Kinder, sondern um den recht vagen und unspezifischen Eindruck, dass diese in der KiTa „wachsen“, „sich entwickeln“, „selbständiger werden“. In der Betonung, dass dies „zu Hause (...) nie im Leben so gewesen wäre“, dokumentiert sich, wie wichtig es für die Mutter ist, dass es für die Entwicklung der Kinder nicht nur gut, sondern von ganz entscheidender lern- und entwicklungsförderlicher Bedeutung ist, wenn sie (schon früh) eine KiTa besuchen.

Hier scheint wiederum auch ein Legitimationsbedürfnis auf: Wenn die KiTa sich (ganz allgemein und unspezifisch) so extrem positiv auf die Kinder auswirkt (und zwar nicht durch gezieltes Einwirken der Fachkräfte, sondern ‚einfach nur‘ durch das Wachsen-Lassen der Kinder), dann kann die Entscheidung von Eltern für eine öffentliche Betreuung nur positiv bzw. ganz im Sinne und Dienste ihres Kindes sein.

Ein homologes Muster findet sich als *negativer Gegenhorizont* in der folgenden Sequenz.

Gruppendiskussion 4

Gw: was macht denn mein Kind besonders? das weiß, das wissen wir vielleicht, weil wir zuhause ein oder zwei oder drei Kinder haben, aber das weiß kein Erzieher von=von sechzehn Kindern. die kann ich nicht alle beobachten und sagen (.) oh, Mensch, das hast du heute geschafft? wobei er sonst das nie machen würde, ne? das funktioniert halt nicht, wenn ich ein Erzieher bin und sechzehn Kinder hab und die dann noch alle (.) der eine ist drei, der nächste ist vier, der andere ist fünf und da sind sie schon in der Vorschule und das funktioniert nicht mit sechzehn Kindern.

Die Mutter spricht hier den Fachkräften ab, zu wissen bzw. wissen zu können, was an ihrem Kind „besonders“ ist. Immer wieder ruft sie die Anzahl von „sechzehn“ Kindern auf, die dann in ihrer Perspektive für die Fachkraft zu einer homogenen Masse werden, bei der im Grunde ein Kind von dem anderen nicht zu unterscheiden ist. In diesem *negativen Gegenhorizont* spiegelt sich wiederum der Wunsch der Mutter, dass *ihr* Kind als Individuum wahr- und angenommen und damit auch sie in der Rolle der Mutter eben *dieses* Kindes anerkannt wird. Zugleich dokumentieren sich in dieser Sequenz auch Zweifel daran, dass es bei dieser Fachkraft-Kind-Relation von 1:16 möglich ist, das jeweils Besondere eines Kindes zu sehen. Zum einen wird hier also das eigene *Eltern- bzw. Mutter-Sein* als etwas Exklusives gerahmt, zum anderen werden implizit auch ungünstige strukturelle Rahmenbedingungen kritisiert.

Die elterliche Orientierung daran, dass die Kinder in der KiTa sicher aufgehoben sind

Es ist ebenfalls dem basistypischen elterlichen Qualitätsverständnis zuzurechnen, dass die KiTa ein Ort ist, an dem die Sicherheit bzw. der Schutz der Kinder zweifelsfrei gewährleistet ist. Diese Orientierung wurde in den Gruppendiskussionen von den Eltern vor allem dann aufgerufen, wenn sie *negative* Erfahrungen gemacht hatten und von diesen erzählten – zumeist handelte es sich um Erlebnisschilderungen, die sich nicht auf die aktuelle KiTa bezogen, sondern auf Einrichtungen, aus denen die Eltern ihre Kinder bereits abgemeldet hatten. Eine grundlegend misstrauische bzw. an der sicheren Betreuung der Kinder in der KiTa (als fundamental wichtigem Qualitätskriterium) zweifelnde Haltung von Eltern steht (soziogenetisch) in einem engen Zusammenhang mit der Erfahrung einer nicht existierenden bzw. unsicheren Beziehung zwischen Fachkräften und Eltern und einem damit verbundenen Mangel an Vertrauen (vgl. dazu genauer Kapitel C.3.3).

Exemplarisch dafür steht eine Passage, in der es um den Gartenzaun geht, der in den Augen der Eltern nicht hoch genug ist, um die Kinder vor einem Zugriff von außen zu beschützen.

Gruppendiskussion 4

Lw: das hatten wir schon bevor (.) da war mein Großer noch im Kindergarten gewesen, (.) da hatte ich eine Begehung eingefordert gehabt, mit dem TÜV. und da hatten wir eine Begehung gehabt und dann wurde gesagt, dass der Zaun eine ausreichende Höhe hat.

Dw: nee, hat er nicht.

Kw: ⊥ also hat er nicht, wenn hier ein Mann einsachtzig ist

Gw: ⊥ na lass sie mal zu Ende erzählen @(.)@

Lw: ⊥ und das war mit (.) ein Meter, ein Meter zwanzig ist vorgeschrieben

Gw: ja

Lw: und das war ein Meter dreißig gewesen, also schon zehn Zentimeter mehr als gesetzlich vorgegeben und (.) ich hab dann den Vorführeffekt gemacht, ich hab mein Mann genommen, der ist so geringfügig größer als ich und hab ihn dann entsprechend das Kind rausheben lassen; sie haben zwar alle geguckt gehabt, aber sie haben den gesetzlichen Ansprüchen halt genüge getan; und damit war die Sache aus.

Die Mutter *Lw* ergreift die Initiative und bringt sich fordernd und aktiv in die Gestaltung der KiTa, hier die Höhe des Gartenzauns betreffend, ein. In ihrer Befürchtung, dass der Zaun nicht hoch genug ist, um die Kinder vor dem Entführt-Werden zu bewahren, dokumentiert sich zum einen ein eingeschränktes Vertrauen den Fachkräften gegenüber, was die Gewährleistung der Aufsichtspflicht betrifft. Zudem lässt sich aber auch das Bedürfnis der Mutter erkennen, dass der Ort, dem sie als *Mutter* ihr Kind tagtäglich anvertraut, ein auch von *ihr* geprüfter und als sicher erachteter Ort sein soll. Indem sie sich an den „TÜV“ wendet, der für die Einhaltung von „gesetzlichen Ansprüchen“ bzw. Vorschriften zuständig ist, zeigt sie sich – auch den Fachkräften gegenüber – als mündige und fordernde Mutter, die gegebene Rahmenbedingungen *nicht* einfach hinnimmt. Zwar führt dies hier nicht zum Erfolg, die Mutter kann sich aber unabhängig davon als jemand erleben, der im Prinzip Einfluss auf die Gestaltung der Einrichtung nehmen kann, Kritik bzw. Sorgen öffentlich macht und damit als Elternteil, der seine Verantwortung für das eigene Kind aktiv wahrnimmt, Gehör findet.

Auch in der folgenden Schilderung einer Mutter dokumentiert sich das Grundbedürfnis, das eigene Kind in der KiTa an einem *sicheren Ort* zu wissen, an dem es nicht auf sich allein gestellt, sondern in der Obhut von Erwachsenen ist, die sich – stellvertretend für die Eltern – zeitweise für es verantwortlich fühlen.

Gruppendiskussion 6

Ew: ich kann mich an eine Sache erinnern, die ist vor ein paar Wochen passiert, da hatte ich wirklich einen dicken Hals, vier Erzieher haben nicht gewusst wo mein Sohn ist und da hast du echt so (.) das kann=s nicht sein. das ist irgendwo, ja gut einer war auf Toilette, einer war im Keller und die anderen beiden meinten, er ist drüben auf dem Hof und er ist dann auf dem anderen Hof, wo ich dann meinte, so jetzt also es sind so Kleinigkeiten, das kommt nicht immer vor, (.) seit zwei Jahren hier. aber da dachte ich echt so, Leute bei vier erwachsenen Menschen und da waren ja auch ein paar andere auf dem anderen Hof, gut wir haben nun mal zwei Höfe, klar dass die dann von links nicht nach rechts müssen, aber bei vier Leuten die ich gefragt hab und keiner wusste wo mein Kind ist, wo ich dann so dachte, das geht nicht. das ist ein absolutes No-Go. zum Ende habe ich dann die beiden, also meinen Sohn und noch nen anderen Jungen, hier oben gefunden, da war keine Küchenkraft mehr da, es war keine Haushaltskraft da, also Reinigungspersonal, die Kinder waren hier oben alleine und keiner wusste wo sie sind.

„Wütend“ wurde die Mutter, weil die Fachkräfte nicht wussten, wo sich ihr Kind aufhält – sie spricht von einem „No-Go“, also einem Tabu, das von den Fachkräften gebrochen wurde. Ist sich ein Elternteil (aus welchem Grund auch immer) nicht sicher, dass die Fachkräfte in der Zeit, in der das Kind in der KiTa ist, ihrem Aufsichts- und Schutzauftrag gerecht werden, stellt sich eine tiefe Verunsicherung und Misstrauen ein. Auch wenn die Mutter die Erfahrung zunächst als „Kleinigkeit“ bezeichnet, wird in der Vehemenz ihrer Kritik („das kann=s nicht sein“, „so geht das nicht“) deutlich, dass ihr Vertrauen in die KiTa bzw. die Fachkräfte grundlegend erschüttert ist. Die Vehemenz ihrer Entrüstung kann damit plausibilisiert werden, dass sie selbst ja weiterhin diejenige ist, die ihr Kind jeden Tag den Fachkräften anvertraut bzw. anvertrauen muss.

C.2.2 Die basistypische Orientierung an Transparenz und Orientierungssicherheit

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die familialen Milieus, die Orientierungen und Perspektiven von Eltern von einer großen Diversität gekennzeichnet sind, ließ sich aus den Gruppendiskussionen rekonstruieren, dass es generell eine zentrale Herausforderung für Eltern darstellt, ihre jeweils milieu- und familienspezifischen Orientierungen mit denjenigen Normen und handlungsleitenden Orientierungen auszutarieren, die in der KiTa die Alltagspraxis bestimmen. So treffen Eltern bzw. Familien mit ganz unterschiedlichen kulturellen, sozio-ökonomischen und bildungsmilieuspezifischen Hintergründen und familialen Beziehungs- und Er-

ziehungspraktiken auf KiTas, in denen von den Fachkräften erwartet wird, für *alle* Kinder gleichermaßen den Auftrag der Betreuung, Erziehung und Bildung zu erfüllen und sich dabei an den aktuellen, fachlich fundierten Standards der Frühpädagogik zu orientieren.

Allen Eltern gemeinsam ist dabei das grundlegende Interesse daran, dass für sie hinreichend transparent ist bzw. gemacht wird, was in der KiTa mit ihrem Kind passiert bzw. was dieses dort tut und wie es sich entwickelt – je ‚fremder‘ das (pädagogische) Milieu der KiTa für Eltern ist, desto mehr Einblick ist notwendig, um ihr Vertrauen zu gewinnen. Hier geht es *nicht* prinzipiell um die Orientierung an einer grundlegenden (habituellen) Übereinstimmung mit den Fachkräften in allen Belangen, sondern um Berechenbarkeit und Verlässlichkeit in dem Sinne, dass Eltern sich hinreichend gut über die Abläufe und Praktiken in einer KiTa informiert fühlen und bei Bedarf Einblick nehmen können. Dies stellt die Grundlage für ein *Vertrauen* in die KiTa als Lebensort ihres Kindes dar (vgl. zur Herstellung von Vertrauen genauer Kapitel C.5), an dem sie – von situativen Ausnahmen abgesehen – *nicht* teilhaben können.

Von höchster Relevanz im Hinblick auf die Interaktion mit den frühpädagogischen Fachkräften ist aus der Perspektive der befragten Eltern nicht die Orientierung an „Kooperation“ oder „Zusammenarbeit“, sondern vielmehr an *Transparenz* in Bezug auf das, was in der KiTa passiert, sowie an einem hinreichend guten Informationsfluss (manchmal in beide Richtungen, manchmal nur von der KiTa an die Familie). Dazu gehört – unterschiedlich gewichtet bei verschiedenen Eltern(gruppen) eine Transparenz sowohl in Bezug auf die kommunikativ-generalisierten Wissensbestände der Organisation KiTa (z. B. Leitbild, Konzept) als auch in Bezug auf das, was im Alltag passiert, insbesondere was *ihr* jeweiliges Kind gemacht und erlebt hat.

Dass in Bezug auf diese zentrale Orientierungsfigur in den Gruppendiskussionen die Explikation *negativer* Erfahrungen, also Erfahrungen des *nicht* (gut genug) Informiert-Seins und der *nicht* (ausreichenden) Transparenz, deutlich überwiegt, verweist auf die fundamentale Bedeutung dieses Qualitätskriteriums aus Elternsicht. Während gutes Informiert-Sein und Transparenz durch die KiTa offenbar von Eltern als selbstverständlich wahrgenommen werden, wenn sie diese erfahren, kommt es zu negativen Bewertungen, wenn Eltern hier ein Defizit wahrnehmen.

Die elterliche Orientierung daran, dass die KiTa bei Bedarf für Eltern zugänglich und der KiTa-Alltag einsehbar ist

Auch an einer Schilderung zum Thema Eingewöhnung – als einer besonderen Phase, in der Eltern, Kinder und Fachkräfte in der KiTa wirklich *miteinander* in Interaktion stehen – kann verdeutlicht werden, wie sehr Eltern daran orientiert sind, Einblicke in die KiTa als einem zentralen Erfahrungsraum ihres Kindes nehmen und an seinen Erfahrungen teilhaben zu können.

Gruppendiskussion 3

Am: genau und dann waren wir auch bei der Eingewöhnung. da war ganz okay so. danach war es relativ schnell, war die Tür zu für uns Eltern,

Bw: Tür zu, ja. fand ich ganz doll schlimm.

Am: ⊥ Tür zu war, ja.

Bw: es war, immer nur Tür auf, ich bin da, Kind abholen, ja=ja schnell wieder zu, damit ja nicht alle anfangen wieder zu heulen, die drin sind. ja, ich habe mich ausgeschlossen gefühlt. stimmt.

Am: genau, das ist genau diese Tür war dann eine Barriere.

Bw: mhm

Am: zwischen auch zwischen mir und dem Erzieher, also zwischen uns Eltern und dem Erzieher.

In dieser Passage, die einen dramaturgischen Höhepunkt¹⁸ darstellt, wird wiederum ein Erlebnis aus der hochsensiblen Zeit der Eingewöhnung aufgerufen, um die belastende elterliche Erfahrung einer „Barriere“ zwischen Fachkräften und Eltern als *negativen Horizont* zu konturieren. Die geschlossene Tür (dann „war die Tür zu für uns Eltern“) stellt eine starke Metapher für das Sich-Ausgeschlossen-Fühlen der Eltern aus der neu zu konstituierenden (Erzieher-Kind-Eltern) Beziehungskonstellation dar. Dabei sind es die Fachkräfte, deren Macht – im Sinne des Bestimmen- und Entscheidens – über das Öffnen und Schließen der Tür hier wie selbstverständlich hingenommen bzw. erlitten wird. Während die Fachkräfte die Exklusivität der Beziehung zu den Kindern durch die geschlossene Tür markieren und sichern können, ist es möglich, dass Eltern sich dadurch vom Einblick in die KiTa ausgeschlossen fühlen. Das basale elterliche Qualitätskriterium der ‚offenen Tür‘ erweist sich im empirischen Material dabei keineswegs als Wunsch, in allen Angelegenheiten der KiTa ein Mitsprache- und Mitentscheidungsrecht zu haben. Vielmehr sind Eltern positiv daran orientiert, ganz selbstverständlich einen Einblick in den KiTa-Alltag und in das (Er)Leben ihres Kindes erhalten zu können.

¹⁸ In der Dokumentarischen Methode sprechen wir auch von *Fokussierungsmetaphern*: Passagen, in denen Zentren gemeinsamen Erlebens aufgerufen und in besonders dichter, emotional involvierter Art und Weise thematisiert werden; vgl. dazu auch das Kapitel F.2.

Die grundlegende Orientierung an *Transparenz* und *Gut-informiert-Sein* dokumentiert sich ebenfalls im Wunsch von Eltern, von den Fachkräften ein Feedback über den KiTa-Alltag ihres Kindes zu erhalten. In den beiden folgenden, exemplarisch ausgewählten Sequenzen wird deutlich, dass es nicht um ein Update zum Entwicklungsstand des Kindes geht, sondern darum, über Erzählungen der Fachkräfte ein Stück weit daran teilhaben zu können, was das eigene Kind den Tag über in der KiTa gemacht und erlebt hat.

Gruppendiskussion 4

Dw: was mir persönlich für mich am Herzen liegen würde, aber dem geschuldet wahrscheinlich, weil so viele Kinder und so wenige Erzieher, dass man einfach so mehr dieses persönliche Gespräch hat. man kommt hier her, man holt das Kind ab und erfährt eigentlich gar nichts den ganzen Tag über. also, wenn man dann fragt, wird natürlich kurz drauf geantwortet, aber einfach, dass man so ein Feedback vom Tag bekommt.

Gw: hm (bejahend)

Dw: gerade, weil ich weiß nicht wie es oben ist, oben erzählen sie ja dann denk ich mehr zuhause, aber wenn die dann noch so klein sind. dass sie sagen (.) wie hat er geschlafen? wie lange hat er geschlafen? gut, wenn sie das bei zwanzig Kindern machen müssen, sind sie in drei Stunden noch nicht fertig. aber das hätte ich mir einfach gewünscht, oder, ja, wenn er jetzt, meiner wie gesagt ist jetzt drei, war jetzt halt viel krank, viel zuhause, tut sich jetzt ganz schwer im Kindergarten, selbst schon ins Auto setzen (.) Mama, nein nicht Kita. also ganz furchtbar, und ja da hätte ich mir einfach mal gewünscht (.) (Name Fachkraft) ruft zum Beispiel immer an, sagt (.) alles wieder gut, hat sich beruhigt. und, ja, einfach so das Feedback vom ganzen Tag mal so oder, was er neu gelernt hat, oder dass man auch weiß, was das Kind den ganzen Tag hier macht, ne, weil man gibt ja sein Bestes hier in die Hände, und holt=s ab und dann ist schon wieder das Nächste, was abgeholt wird und eigentlich weiß man gar nicht, was das Kind hier über so den ganzen Tag gemacht hat, ne? wenn es noch nichts erzählen kann.

Die Mutter *Dw* wünscht sich mehr „persönliche Gespräche“ mit den Fachkräften und erklärt sich, dass diese nicht stattfinden, mit der Vielzahl an Kindern bzw. implizit mit dem Mangel an Zeit für die mittelbare pädagogische Arbeit, zu der auch die Zusammenarbeit mit Eltern gehört. Sie wäre gern umfassender über den Tagesablauf ihres Kindes und die Befriedigung seiner Bedürfnisse informiert (hier: das Schlafen, das wie auch das Essen ein existentielles Grundbedürfnis darstellt), und zwar auf der Ebene eines „persönlichen“ Austauschs. Sich aus der KiTa als Erfahrungsraum des Kindes ausgeschlossen zu fühlen, steht dementsprechend im

negativen Horizont. Dies ist für die Mutter umso verunsichernder, als ihr Kind noch klein ist und selbst nicht so viel erzählen kann – der KiTa-Tag wird damit zu einer Art ‚Black Box‘, in die Eltern alles Mögliche hineinimaginieren, wenn sie ihrer Meinung nach keine hinreichende und zufriedenstellende Möglichkeit haben, sich darüber im direkten Dialog mit den Fachkräften zu verständigen. Auch wenn *Dw* Verständnis für die Situation der Fachkräfte aufbringt, macht sie deutlich, dass sie sich keine kurzen Antworten, sondern ein ausführliches Feedback wünscht.

Indem die Mutter dann erzählt, dass ihr Sohn sich aktuell massiv gegen den KiTa-Besuch wehrt, hebt sie zum einen die Bedeutung hervor, die die Familie bzw. sie als Elternteil für ihr Kind hat. Zugleich wird die emotionale Belastung deutlich, die für sie als Mutter damit verbunden ist, ihr Kind gegen dessen Willen in die KiTa zu bringen. Damit wird auch ihr starkes Informationsbedürfnis begründet: Da es „ganz furchtbar“ ist, sein „Bestes“ in andere „Hände“ zu geben, obwohl es offenkundig leidet, wird der Wunsch danach, von der Fachkraft über ein Telefonat informiert zu werden, ob sich ihr Kind beruhigt hat, als angemessen gerahmt.

Schließlich kann in der Entfaltung des „offenen Ohrs“ – als eines positiven Gegenhorizonts zur geschlossenen Tür bzw. Tür als „Barriere“ – die Bedeutung unterstrichen werden, die das Qualitätskriterium der Transparenz und des sich Gut-informiert-Fühlens für Eltern hat.

Gruppendiskussion 7

Dw: *in general they always have an open ear, when I come and ask some questions and I don't know if that's special because I always come very late, so maybe not to many children are left, but I also, I would assume, or see that even if there is a lot of things to do they struggle to make the time to talk to us individually, even you know if you don't schedule a meeting they will always like (.) ask some urgent questions fast (.) and also give you special hints or when I ask for feedback on her behavior or things that we tried and they always, they are willing to talk to us direct.*

Auch hier steht im *positiven Horizont* des Qualitätsverständnisses der Mutter, dass es möglich ist, ad hoc Gespräche mit den Fachkräften zu führen, in denen es nicht um die Entwicklung(sfortschritte) des Kindes geht (wie dies bei Entwicklungsgesprächen der Fall wäre), sondern um Fragen, die sich aus dem Alltag des Kindes und seinem Verhalten (zuhause und in der KiTa) ergeben. Hier dokumentiert sich das grundlegende Interesse daran, Familie und KiTa als Lebensorte des Kindes *nicht* als Sphären nebeneinander stehen zu lassen, die nichts voneinander wissen, sondern Interesse dort zu zeigen

und Einblicke dort zu ermöglichen, wo es um *das Kind* und sein Verhalten geht.

Die elterliche Orientierung daran, von den Fachkräften in den Angelegenheiten, die ihnen wichtig sind, einbezogen zu werden

Zum grundlegenden Qualitätsverständnis von Eltern gehört es, in Dingen, die ihrer Meinung nach zum ‚Hoheitsgebiet‘ der elterlichen Verantwortung gehören, informiert und einbezogen zu werden. Dies soll nun exemplarisch anhand von Passagen aus zwei Gruppendiskussionen herausgearbeitet werden, in denen es jeweils um die Änderung der Frühstückssituation geht.

Gruppendiskussion 3

Bw: *ich wünsche mir mehr Transparenz im Vorfeld von gewissen Entscheidungen, die getroffen werden. ein Beispiel, was in den letzten Jahren mich auch sehr geprägt hat, betrifft die Ernährung, die Frühstücks- und Vesperversorgung hier im Haus. wir hatten ein ziemlich für mich schönes Konzept, ich fand das gut. innerhalb der Gruppen haben die Erzieherinnen eingekauft und für alle Kinder den Tisch gedeckt oder die Kinder haben mit gedeckt. also, alle haben das gleiche gegessen. und das wurde in einer Nacht- und Nebelaktion mehr oder weniger abgeschafft. es gab bestimmte Gründe dafür, die mögen auch alle stimmen, aber, wir Eltern haben Ideen, hätten Ideen gehabt, hätten Alternativen gehabt.*

In dieser Schilderung dokumentiert sich sehr deutlich, dass es der Mutter zwar auch um die inhaltliche Frage geht, welche Form der Frühstücks- und Vesperorganisation besser ist, von primärer – und zwar negativ konnotierter – Bedeutung hier aber das Gefühl ist, von den Erzieher*innen vor vollendete Tatsachen gestellt worden zu sein. Da das Thema Essen bzw. Mahlzeiten für Eltern mit einer besonderen existentiellen Bedeutung verbunden ist,¹⁹ scheint der Eindruck, hier in der elterlichen Verantwortung nicht hinreichend angesprochen und einbezogen worden zu sein, besonders negativ nachzuklingen. Dadurch, dass die Eltern nicht mitdiskutieren und entscheiden, nicht einmal ihre „Ideen“ einbringen konnten, erlebten sie sich in gewisser Weise einer Form von *Willkür* („Nacht- und Nebelaktion“) ausgesetzt und der Entscheidung der Fachkräfte machtlos ausgeliefert.

Als homologes Muster bestätigt sich dies in der folgenden Passage, in der die Eltern zwar auf der sachlichen Ebene mit der von den Fachkräften vorgenommenen Veränderung einverstanden sind, aber dennoch beklagen, dass sie weder vor noch nach der Veränderung informiert wurden.

¹⁹ Das Thema Essen in der KiTa ist in allen Gruppendiskussionen ein von Eltern selbstläufig aufgerufenes und sehr fokussiert behandeltes Thema. Vgl. dazu auch das Kapitel C.4.1, das speziell dieser Thematik gewidmet ist.

Gruppendiskussion 4

Fm: ja, was vielleicht noch is, wie gesagt, die haben das Essen umgestellt. Frühstück gibt=s jetzt hier.

Em: ach, das find ich toll.

Kw: ⊥ hm (bejahend)

Fm: ⊥ ja, is super, find ich toll, aber hätte man ja vorher mal wissen können.

Em: ja ja

Fm: ⊥ und jetzt mal im Nachhinein n=Feedback, essen=ses? essen=s alle? funktioniert=s?

Die Eltern wünschen sich, besser über das, was in Bezug auf den Alltag und die Abläufe in der KiTa entschieden wird, in Kenntnis gesetzt zu werden. Sie reklamieren hier nicht Partizipation in dem Sinne, eigene Vorschläge einbringen und mitbestimmen zu können, sondern lediglich ihr Recht auf Information. Deutlich wird auch hier, dass es sich beim Essen bzw. dem (Er)Nähren des Kindes um ein für Eltern existentielles Thema handelt. Diesen zentralen und ‚lebenswichtigen‘ Entscheidungs- und Verantwortungsbereich zumindest zum Teil den Fachkräften zu überlassen, erfordert per se Vertrauen. Um dieses Vertrauen zu erlangen, wünscht sich *Fm* von der KiTa ein Feedback, ob und inwiefern die Kinder das Frühstücksangebot annehmen. *Em* schließt sich dem Wunsch nach mehr Transparenz im Fortlauf des Gesprächs an, wobei auch ein gewisses Misstrauen deutlich wird, wenn er formuliert, er habe „so Verschiedenes gehört, auch Süßes oder sowas“. Sich in Bezug auf das Essen der Kinder nicht (gut genug) informiert bzw. übergangen zu fühlen, wird auch als Nicht-Anerkennung der Hauptverantwortung der Eltern für die Ernährung (und damit letztlich für die Überlebenssicherung) ihrer Kinder gedeutet.

C.3 Sinngenetische Typenbildung: Unterschiedliche Dimensionalisierungen von KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern

Eltern sind zum einen über die Erfahrung der Elternschaft konjunktiv miteinander verbunden. Zum anderen gehören sie aber ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen, organisationalen und familiären Erfahrungsräumen an und sind in ihren Perspektiven und Orientierungen von diesen geprägt. Auch ihre Vorstellungen darüber, welche Bedingungen die KiTa bzw. die Fachkräfte konkret bereithalten bzw. stellen müssen, damit sie sich mit ihren Kindern in einer Einrichtung gut aufgehoben fühlen, unterscheiden sich voneinander.

Die drei im Folgenden auf der Ebene der Sinngenesen dargestellten Typen elterlicher Orientierungen bzw. elterlicher Qualitätsverständnisse beruhen auf einer komparativen Analyse, die wiederum drei thematische Vergleichsdimensionen aufgreift, die in den durchgeführten Gruppendiskussionen von den Eltern selbst eingebracht und bearbeitet wurden:

Welche Orientierungen haben Eltern im Hinblick auf ihr Kind (ihr Bild vom Kind, ihre Vorstellungen zu seinem Entwicklungs- bzw. Lernprozess sowie ihre diesbezüglichen Erwartungen) und die *Kind-Fachkraft-Interaktion*? Was kennzeichnet ihre Orientierungen im Hinblick auf die *Peer-interaktionen* und deren Bedeutung für ihr Kind? Welche Orientierungen dokumentieren sich in den elterlichen Erfahrungen auf der Ebene *Eltern-KiTa-* bzw. *Eltern-Fachkraft-Interaktion*? Wenn in allen drei Dimensionen homologe Orientierungsmuster herausgearbeitet werden konnten, erwiesen sich diese damit als konstitutiv für den jeweiligen Typus.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen ersten vertiefenden und *als Vergleich strukturierter Überblick* über die gesamte Typologie und lenkt die Aufmerksamkeit unmittelbar auf die Kontraste zwischen den drei (sinngenetischen) Typen und die jeweils für sie spezifischen Orientierungsfiguren. In den nachfolgenden Kapiteln C.3.1, C.3.2 und C.3.3 wird dann – mit Bezug auf exemplarisch ausgewähltes empirisches Material aus den Gruppendiskussionen – die Rekonstruktion des jeweiligen Typus elterlicher Qualitätsorientierungen nachgezeichnet;²⁰ im Vordergrund steht hier die nachvollziehbare Rekonstruktion des Typus in seiner besonderen Kontur auf der Grundlage des empirischen Materials, also mit Bezug auf konkrete Transkriptstellen.²¹

²⁰ Es ist auch möglich, zunächst die Kapitel C.4.1, C.4.2 und C.4.3 zu lesen, in denen am Beispiel der Beschäftigung der Eltern mit den drei Themen Essen bzw. Mahlzeiten, Eingewöhnung sowie Vorbereitung auf die Schule die drei kontrastierenden Typen elterlicher Orientierungen prägnant voneinander differenziert werden können.

²¹ Die im Folgenden ausgewählten Transkripte stehen jeweils für eine große Anzahl von Transkriptstellen, in denen sich homologe Orientierungen dokumentieren. Sie zeigen jeweils exemplarisch auf, auf welcher Materialgrundlage die Erkenntnisse generiert wurden. Die Typenbildung beruht auf der Analyse von ca. 30 Seiten Transkript-Material pro Gruppendiskussion.

Tab. 1: KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern – eine sinngenetische Typologie

	Typus 1 KiTa als Ort der Persönlichkeits- entfaltung und der beiläufigen Förderung von Individualität sowie der wechselseitig aner kennenden Beziehungen	Typus 2 KiTa als Ort der Entwicklungs- und Leistungsoptimierung sowie der Ausgestaltung eines Förderbündnisses	Typus 3 KiTa als Ort der Dienstleistung mit primärem Betreuungs- und Erziehungsauftrag sowie der Trennung zwischen familiärer und öffentlicher Sphäre
<i>Elterliches Bild vom Kind und ihre Perspektiven auf die Kind-Fach- kraft-Interaktion</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Kind als handlungsfähiger und wirkmächtiger Akteur, Impulsgeber in Bildungsprozessen und selbstbestimmtes Individuum - Wahrnehmung des Kindes in seiner Besonderheit und seinen Ressourcen, seinem Wohlbefinden und der Befriedigung seiner Bedürfnisse - ‚Passive‘ Förderung informeller, personaler und sozialer Kompetenzen (z. B. Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein, Kreativität) des Kindes durch das Schaffen von experimentellen (Selbst-)Erfahrungsmöglichkeiten - Fachkräfte als Bildungsbegleiter*innen, die v. a. die Persönlichkeit des Kindes stärken 	<ul style="list-style-type: none"> - Kind als Akteur, der sich in Leistungs- und Konkurrenzkontexten behaupten muss und förderungsbedürftig ist - Wahrnehmung des Kindes in seiner jeweils individuellen und besonderen Leistungsfähigkeit und normgerecht-optimalen Entwicklung - Aktive und zielgerichtete Förderung des Kindes durch das Bereitstellen von (kompensatorischen) Förderangeboten und Leistungs-optimierung - Fachkräfte als Lern- und Entwicklungsförderer und -förderinnen, die das Kind v. a. optimal auf die Schule vorbereiten 	<ul style="list-style-type: none"> - Kind als zu betreuendes bzw. schutzbedürftiges und zu erziehendes Wesen - Pädagogische Praxis soll möglichst den milieu-spezifischen Orientierungen der Eltern entsprechen - Ambivalenter Förderanspruch: Das Kind soll im Bildungssystem erfolgreich sein und sich zugleich möglichst nicht vom familiären Milieu entfernen/entfremden - Fachkräfte als Betreuer*innen, die v. a. die Versorgung und Sicherheit des Kindes gewährleisten
<i>Elterliche Perspektiven auf die Bedeutung der Peers</i>	Peergroup als Ort zusätzlicher sozial-emotionaler Erfahrungsmöglichkeiten für das Kind	Peergroup als Referenzrahmen für die Kompetenzentwicklung des Kindes; andere Kinder als potenzielle Vorbilder und Konkurrenten	Peergroup als potenzielle Gefährdung für die eigenen Kinder und den familienspezifischen Stil
<i>Elterliche Perspektiven auf die Eltern-Fach- kräfte-Interaktion</i>	<p>Anerkennung der Expertenrolle der pädagogischen Fachkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bei divergierenden Interessen/ Zielen: Suche nach offenem Dialog mit den Fachkräften - Von den Fachkräften als Expert*innen für das eigene Kind und als Kooperationspartner ernst genommen werden und sich von ihnen ‚mitgenommen‘ fühlen - Positiver Horizont: persönliche Beziehungsebene und Vertrauen 	<ul style="list-style-type: none"> - Eltern nehmen Expertenstatus für sich in Anspruch; im Bemühen um bestmögliche Förderung werden Fachkräfte zu potenziellen Konkurrenten - Bei nicht optimaler Entwicklung des Kindes aus Sicht der Eltern: Schuldzuschreibungen an KiTa bzw. schlechtes Gewissen der Eltern - Von den Fachkräften als <i>Mitbestimmende</i> informiert und in Entscheidungen einbezogen werden - Positiver Horizont: Interessensgemeinschaft in Bezug auf die Entwicklungs-/Förderziele beim Kind 	<p>Keine Orientierung an einem wechselseitig anerkennenden Diskurs mit den Fachkräften</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bei divergierenden Interessen/ Zielen: Kontrollbedürfnis in Bezug auf die Fachkräfte - Von den Fachkräften als die eigentlich relevanten Bezugspersonen der Kinder adressiert werden, die über deren Betreuung und Erziehung zu entscheiden haben - Positiver Horizont: KiTa stellt als dienstleistende Struktur eine möglichst große Kontinuität zum familiären Milieu sicher

C.3.1 Typus 1: KiTa als Ort der Persönlichkeitsentfaltung und der beiläufigen Förderung von Individualität sowie der wechselseitig anerkennenden Beziehungen

Elterliche Perspektive auf das Kind und die Kind-Fachkraft-Interaktion im Typus 1

Innerhalb dieses rekonstruierten auf KiTa bezogenen elterlichen Qualitätsverständnisses lässt sich eine ausgeprägte Orientierung an der Akteurschaft (agency) von Kindern, ihrer Handlungsfähigkeit und Wirkmächtigkeit rekonstruieren. Das Kind wird als Impulsgeber in Bildungsprozessen und als selbstbestimmtes Individuum entworfen. Die Fachkräfte werden als *Bildungsbegleiter*innen* betrachtet, die vor allem die Besonderheiten und Bedürfnisse des jeweiligen Kindes wahrnehmen, seine Persönlichkeit stärken und für sein Wohlbefinden Sorge tragen. Die KiTa erscheint für diesen Typus als ein Raum, in dem Kinder experimentieren, sich frei entfalten und sich beteiligen können („passives“ Förderverständnis) und damit vor allem in der Entwicklung „lebensvorbereitender“ personaler und sozialer Kompetenzen (Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein, Kreativität, Sozialverhalten) gefördert werden.

In der folgenden Sequenz dokumentiert sich in kondensierter Art und Weise, dass im Kern des elterlichen Qualitätsverständnisses des Typus 1 das jeweilige Kind mit seinen spezifischen Besonderheiten, Eigenarten, Ressourcen und Bedürfnissen steht.

Gruppendiskussion 10

Bw: und ich einfach den Eindruck habe, die Kinder dürfen hier fallen, ja? man guckt ihnen zu, wo stehen sie und sie werden begleitet, aber genau, es ist so eine, wie ich finde ziemlich tolle Mischung aus Nähe und gesehen werden, aber nicht schreckhaft und bewahren vor (.) das ist so dieses, Stärken stärken, ne? diese Idee ist auch immer wieder spürbar und so als Haltung von dem Team toll wahrzunehmen. auch jetzt in der Kommunikation mit uns Eltern sehr klar. also wir haben eine so ein bisschen spezielle Tochter und tja, es wird auf bestimmte Entwicklungsmomente hingewiesen, es ist nie despektierlich, sondern es ist Freuen an Entwicklungsschritten, aber auch ganz klar sagen (.) ja, klappt halt noch nicht. und auch nicht irgendwie rechts und links gucken, sondern irgendwie so und so ist es; gar nicht schlimm. nur wäre jetzt auch Quatsch, irgendwie sonst was zu behaupten. das finde ich auch toll, ne? und deswegen denke ich, die sehen mein Kind. und wenn die von meinem Kind erzählen, dann denke ich (.) ja, genauso ist es. gut.

Die Mutter *Bw*, die ihr Kind als „ein bisschen speziell“ bezeichnet, ohne dies näher zu spezifizieren, entfaltet in dieser Passage ihren positiven Horizont eines Umgangs der Fachkräfte mit den „Entwicklungsmomenten“ von Kindern. Relevant ist in ihren Augen, dass die Kinder da, „wo sie stehen“, gesehen und begleitet werden. Sie spezifiziert das Begleiten dann als eine Haltung, bei der es nicht um das Behüten und Bewahren der Kinder geht, sondern darum, sie ihre eigenen Schritte gehen und dabei auch „fallen“ zu lassen. Damit rekurriert sie implizit auf ein Entwicklungsverständnis, in dem das Kind als selbstaktiver Lerner konzipiert wird, der auch und gerade durch Erfahrungen des etwas Noch-nicht-Könnens bzw. Scheiterns zu Lernprozessen angeregt wird. Das gängige Konzept des „Stärkens von Stärken“ wird von *Bw* dann ebenfalls am Beispiel ihrer Tochter spezifiziert: Dass deren Entwicklungsschritte gesehen werden, hebt sie ebenso positiv hervor wie das unverkrampfte und offene Benennen von etwas, was „halt noch nicht klappt“. Mit der von ihr aufgerufenen *Maxime*, nicht nach „rechts und links“ zu schauen, wirft sie wiederum einen *negativen Gegenhorizont* auf: den des *Vergleichens* mit anderen Kindern, in dem individuelles Nicht-Können mit dem spezifischen Stigma versehen wird, etwas schlechter oder später als andere Kinder zu können.

Auch in der folgenden Sequenz dokumentiert sich prägnant, dass im Zentrum des elterlichen Qualitätsverständnisses des Typus 1 der Wunsch steht, in der KiTa sollten sich die Besonderheiten des eigenen Kindes entfalten können bzw. seine Interessen und Vorlieben berücksichtigt werden.

Gruppendiskussion 7

Cw: I would like to say something else, yeah what do I like, I mean they have a lot different things, they do like yoga or they move a lot I think this is very important for children, that they move a lot, to get off their energy, so and I like that everyone can find her or his place (.) like, (Name der Tochter) also really likes arts, she's always like, glue stuff on paper or, she does some crazy things and she is very, yeah (.) I think she's very happy about that. (2)

Für diese Mutter steht im positiven Horizont, dass ihre Tochter das, was in der KiTa angeboten wird, „mag“ („like“) und glücklich („happy“) ist. Im Vordergrund stehen nicht der Erwerb von bestimmten Kompetenzen und das Erbringen von Leistungen, sondern eine Vielfalt an Angeboten und Betätigungsmöglichkeiten. Die Körpererfahrungen beim „Yoga“ werden dabei von ihr ebenso positiv gerahmt wie das nicht zweckgebundene „Energie rauslassen“ („to get off their energy“) durch Bewegung. Die Angebote werden hier nicht als Mittel zur Förderung von Entwicklung und Leistung be-

trachtet, sondern als Möglichkeit für die Kinder, „ihren Platz zu finden“ („everyone can find her or his place“). In dieser metaphorischen Formulierung dokumentiert sich die Orientierung daran, dass Kindern nicht (von den Fachkräften) ein bestimmter Platz zugewiesen wird, sondern sie selbst diesen suchen und wählen können. Im positiven Horizont steht hier die Norm der kindlichen Entfaltung von Kreativität und Individualität – einschließlich „verrückter Dinge“ („crazy things“); damit wird zugleich die Orientierung an standardisierten Entwicklungs- bzw. Kompetenznormen in den impliziten Gegenhorizont gerückt. Die starke Orientierung an freier Persönlichkeitsentfaltung (und nicht an der Entwicklung spezifischer Kompetenzen) kommt auch darin zum Ausdruck, dass die Mutter den Begriff „arts“ verwendet: Es geht nicht um das Zeichnen oder Malen, sondern schon um „Kunst“ und somit um Kreativität und persönlichen Ausdruck.

Die Orientierung der Fachkräfte an den Bedürfnissen und Wünschen der Kinder wird vom Typus 1 sogar dann befürwortet, wenn die Eltern mit etwas „nicht einverstanden“ sind.

Gruppendiskussion 9

Cw: ich finde es sehr positiv, dass, ja, sehr wichtig ist, die Entscheidung von Kindern, zum Beispiel wenn beim (.) Wetter, wenn die keine Lust haben draußen zu sein, die bleiben einfach drinnen, weil die wollen einfach so in die Räumlichkeiten bleiben. oder zum Beispiel die haben eine Neugierigkeit wegen einem Thema, und dann kommt eine Initiative wegen diesem Thema. ich weiß nicht, vielleicht hat ein Kind, (.) manche Kinder haben eine Neugierigkeit, wegen Briefe, und die haben zum Beispiel einen Briefkasten angebaut. Oder so beim Essen vielleicht (.) haben die Kinder Lust auf so (.) etwas neu zu probieren, und dann die beraten jetzt was neu, so, alles was die Kinder entdecken wollen, dann folgen die dieser Neugierigkeit. das finde ich sehr positiv.

Die Mutter *Cw* bezieht sich in ihren Ausführungen auf mehrere konkrete Beispiele des – von ihr sehr begrüßten – Anknüpfens der Fachkräfte an die Neugier, Wünsche und Interessen der Kinder. „Neugierigkeit“ und „Lust“ der Kinder stellen in dieser Perspektive den Katalysator für ihre Entwicklungs- bzw. Lernprozesse dar („Entdecken“). Zum *positiven Horizont* gehört auch, dass die Fachkräfte der kindlichen Unlust, Dinge zu tun, Rechnung tragen und z. B. nicht nach draußen gehen, wenn die Kinder lieber in den Räumen bleiben wollen. Ein spezifischer, von den Fachkräften an die Kinder herangetragen Lern- bzw. Leistungsanspruch wird dagegen aus der elterlichen Perspektive nicht als *positiver Horizont* formuliert.

Auch in der folgenden Äußerung eines Vaters dokumentiert sich die für den Typus 1 typische akzeptierende bzw. anerkennde Haltung der Eltern gegenüber der pädagogischen Praxis in der KiTa. Auch nicht vollständig kongruente Erziehungsvorstellungen zwischen Eltern und KiTa können akzeptiert werden, wenn transparent und nachvollziehbar zu sein scheint, warum in der Einrichtung wie gearbeitet wird.

Gruppendiskussion 5

Dm: ich hab meine Kinder auch umgewöhnt von einer anderen Kita hierher (.) und fand auch die Atmosphäre angenehmer als in der andern Kita, auch der Umgang mit der der Erzieherin mit den mit den Kindern vor allen Dingen und (.) obwohl ich auch manchmal n=bisschen erstaunt bin auch was=was du schon gesagt hast, das die Kinder sehr (.) sehr bestimmen eigentlich was ihren Alltag angeht, was dann so weit geht, dass die Erzieher dann nicht mit den auf=n Spielplatz gehen, wenn sie das nicht explizit als Wunsch äußern und so, ja wo es so manchmal Sachen gibt (.) wo ich vielleicht persönlich anderer Meinung bin, aber das Konzept verstehe.

Es deutet sich hier eine Spannung an zwischen dem, was *Dm* sich als Vater für seine Kinder wünscht einerseits (z. B. auch dann auf den Spielplatz gehen, wenn die Kinder nicht explizit den Wunsch äußern, dies zu tun), und der Anerkennung des Kindes als eines kompetenten Entscheiders in eigener Sache andererseits. *Dm* ist „erstaunt“ (eine Reaktion, die weder positiv noch negativ bewertend ist) und „versteht das Konzept“, d. h., er findet den pädagogischen Ansatz der KiTa so transparent, dass er nachvollziehen kann, warum sie etwas wie machen. Dies führt bei ihm offenbar zu einer respektierenden Haltung der KiTa gegenüber – die es ihm zugleich ermöglicht, an seiner persönlichen (anderen) Meinung festzuhalten.

Die Sphären *KiTa* und *zu Hause* sind in dieser Perspektive getrennt, aber durch eine Brücke in Form eines diskursiven Austauschs miteinander verbunden (vgl. dazu genauer Kapitel C.3.2). *Dm* ist bereit, die Orientierung der KiTa an einem maximalen Selbstbestimmen-Lassen der Kinder zu akzeptieren – er kann das „Konzept verstehen“ (im Sinne eines Anerkennens der Gültigkeit dieses Konzepts), was nicht bedeutet, dass er mit ihm übereinstimmt.

In Bezug auf die Rolle der Fachkräfte gehört zu diesem elterlichen Qualitätsverständnis, dass diese die Kinder respektvoll begleiten und weitestgehend darauf verzichten, in die Selbstbestimmtheit der Kinder einzugreifen. Dieses Rollenverständnis dokumentiert sich zum Beispiel in der folgenden Äußerung, in der die Fachkräfte als „ältere Geschwister“ der von ihnen betreuten Kinder gerahmt werden.

Gruppendiskussion 9

Bw: *was ich auffällig finde, ich kann nur vergleichen mit meiner Hei- mit meinem Heimatland und (.) dort sind die Erzieherinnen eher so oben, ich meine wie Dach auf dem Haus*

Alle: *↳ @(.)@*

Bw: *↳ die kontrollieren. also die haben zwei Hauptfunktionen, Kontrolle und Begrenzung machen für die Kinder, das ist verboten und, also dahin soll man nicht gehen. und hier wie ich das jetzt sehe, sind die eher nicht als Freunde, sondern als ältere Geschwister oder sowas, und die Verhältnisse, also die Verhältnisse helfen den Kindern sich wohlfühlen. und die genießen wirklich diese Zeit; und nicht nur, also ich bin ständig unter Kontrolle, und das ist unangenehm für Kinder, glaube ich.*

Im *negativen Gegenhorizont* stehen hier „Kontrolle und Begrenzung“ der Kinder durch Fachkräfte und deren Verbote. Von den Erzieher*innen wird vielmehr die Rolle der „älteren Geschwister“ erwartet, d. h. eine familiär-emotionale Beziehung zu den Kindern: Ältere Geschwister können eine Vorbildrolle übernehmen und sich um die Kleineren kümmern, sind aber nicht mit einer hierarchischen Kontroll- und Weisungsbefugnis ausgestattet. In einer anderen Gruppendiskussion (GD 10) formuliert eine Mutter ebenfalls, die Fachkräfte sollten sich „auf die Ebene der Kinder herablassen können“. Implizit wird in diesen und ähnlichen Äußerungen auch deutlich, dass ein von den Fachkräften kontrolliertes und reguliertes Kind die Rolle bzw. Bedeutung der Eltern in Frage stellen oder sogar gefährden würde. Das in der KiTa kontrollierte und ‚fremdbestimmte‘ Kind wird im Typus 1 zum einen abgelehnt, weil dies dem dem Kind zugeschriebenen Akteurstatus widerspricht, und zum anderen, weil damit auch das Prinzip der wechselseitigen Anerkennung von Fachkräften und Eltern gefährdet wäre.

Elterliche Perspektive auf die Bedeutung der Peers im Typus 1

Innerhalb dieses rekonstruierten auf *KiTa bezogenen elterlichen Qualitätsverständnisses* spielen die Gleichaltrigen eine wichtige und positive Rolle: Sie bieten den Kindern zusätzliche sozial-emotionale Erfahrungsmöglichkeiten, um sich noch besser entfalten zu können bzw. um personale und soziale Kompetenzen des Lebens in einer Gemeinschaft zu entwickeln.

In der folgenden Sequenz dokumentiert sich, dass die Peer-group von den Eltern als der soziale Kontext wahrgenommen und geschätzt wird, in dem ihr Kind die Möglichkeit hat, neue und anregende Erfahrungen zu machen und sich mit den anderen Kindern zusammen zu entfalten.

Gruppendiskussion 7

Cw: *and I think for this, the kita can be a very good place, because there is a lot of children and they can have a lot of free play, so they can develop a lot of things in there, and then they will inspire each other. and I think that it's very important to have this free play to be creative together and I think they are much more creative, if they are five of them, than just one alone at home in a room. and I think that it's very, for this I think, something I couldn't offer at home, (.) two children, they wouldn't be yeah. (2) and I would be always the one showing them something, and not like they do it in kita, they look for something, they want to do it together and they develop something together.*

KiTa wird hier als Ort gerahmt, an dem sich die Kinder wohlfühlen und damit quasi ‚wie von selbst‘ eine intrinsische (Lern)Motivation und vor allem Kreativität entwickeln. Die Kinder als kompetente Akteure ihrer Entwicklung „inspirieren sich gegenseitig“, sie geben sich gegenseitig Impulse. Damit wird in der Perspektive der Mutter der Mensch (von morgen) in der Lage sein, den passenden Beruf für sich zu finden (der ihn glücklich macht). Das freie Spiel mit anderen Kindern wird dabei als ein Mittel zur Entwicklung von Kreativität betrachtet, da es die Kinder dazu bringt, in der Gruppe etwas zu erfinden und zu entwickeln. Im *negativen Gegenhorizont* steht es, wenn Kinder nur Erwachsene haben, die ihnen etwas zeigen bzw. vormachen und sie anleiten – hier schließt sich die Mutter selbst ein. KiTa wird demgegenüber als Ort konstruiert und wertgeschätzt, in dem Kinder peergruppenbezogene soziale Erfahrungen machen und dabei etwas erreichen. Dabei werden nicht *Lernergebnisse* fokussiert, sondern der Prozess, in dem die Kinder selbst und gemeinsam etwas entwickeln („they develop something“).

Die positive Bedeutung, die im Typus 1 den Gleichaltrigen für Prozesse des sozialen Lernens zugeschrieben wird, dokumentiert sich als homologes Muster auch in der folgenden Sequenz.

Gruppendiskussion 5

Dm: *also sie kommen hier mit einem Jahr an, können noch nicht mal ordentlich essen und spielen mit dem Essen, können nur dada sagen und Mama und wenn sie rauskommen aus dem Alter, dann können sie, dann wissen sie wer sie sind, sie haben soziale Interaktion, das ist ja auch das, was sie genau in dem Lebensabschnitt, am Anfang gibt=s keine Interaktion, da gibt's gleich (.) ich hau den anderen mit dem Löffel; oder so. aber das lernen sie alles hier. auch mit anderen Kindern und das find ich unglaublich wichtig, dass mein Kind das auch lernt auch sich in größeren Gruppen dann zurecht zu finden und auch ihre Position zu finden, oder seine Posi-*

tion und zu wissen, okay, wer ich bin, diese Persönlichkeit zu entwickeln, sich als Person zu entdecken, die Neugier zu halten. ja, auch erste Freundschaften, die entstehen. auch Integration find ich da nen wichtigen Punkt; zu sehen, dass es da auch andere kulturelle Hintergründe, ja, also anders als bei mir zuhause, da haben alle die gleiche Hautfarbe, sprechen alle deutsch. Und klar gibt=s hier im Freundeskreis irgendwelche Schwarzen oder sonst was, aber wir haben zum Beispiel in der Kita oben gibt=s auch ein behindertes Kind oder auch Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten, ja, und das zu lernen und damit zurecht zu kommen und seinen Weg zu finden, find ich wichtig, dass diese Kompetenz vermittelt wird.

Die Entwicklungsfortschritte, die der Vater in dieser Passage beschreibt, beziehen sich ausschließlich auf den Bereich der Persönlichkeitsentwicklung und des Sozialverhaltens seines Kindes. Er skizziert den Prozess vom Sich-gegenseitig-Haue hin zur Formierung einer sozialen Kindergemeinschaft, in der das einzelne Kind seine „Position“ gefunden, aber auch Freundschaften entwickelt hat. Der ‚Mehrwert‘, der in dieser Perspektive mit dem KiTa-Besuch verbunden ist, ergibt sich aus der großen Diversität der Kinder, die in der Familie nicht gegeben sein kann. Der Vater ruft hier eine normative Orientierung an Inklusionskompetenz auf: Er befürwortet es ausdrücklich, dass sein Kind mit Andersheit und Fremdheit konfrontiert wird und lernt, sich selbst als Person zu entdecken – und zwar *nicht* dadurch, dass es anderen ähnelt, sondern im Gegenteil dadurch, dass es sich von anderen unterscheidet.

Elterliche Perspektive auf die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern-Fachkraft-Interaktion im Typus 1

Innerhalb dieses rekonstruierten auf KiTa bezogenen elterlichen Qualitätsverständnisses lässt sich eine ausgeprägte Orientierung der Eltern daran erkennen, die Fachkräfte in ihrer *pädagogischen Expertenrolle* und ihren Entscheidungsbefugnissen im Raum KiTa anzuerkennen und gegenüber der KiTa-Praxis eine respektierende Haltung einzunehmen. Die Voraussetzung dafür ist, dass auch die Eltern sich in ihrer *elterlichen Expertenrolle* ernstgenommen, gehört und einbezogen bzw. ‚mitgenommen‘ fühlen. Das Verhältnis zu den Fachkräften konzipieren die Eltern primär als ein *Beziehungsbündnis*: Besonders wichtig ist es ihnen, ein persönliches Verhältnis herstellen zu können, das – ebenso wie die Fachkraft-Kind-Beziehung – von positiven Gefühlen und Vertrauen geprägt ist.

In der folgenden, besonders narrativen und fokussierten Passage²² wird die elterliche Orientierung daran sichtbar, von den Fachkräften einbezogen und mitgenommen zu werden. Die Eltern wünschen sich eine von positiven Gefühlen und gegenseitiger Anerkennung geprägte Beziehung.

Gruppendiskussion 9

Fw: ich find schön, dass man ins Gespräch kommen kann, und (...) gerade so in den Elterngesprächen, dass man sich einfach auch austauscht oder gemeinsam irgendwie einen Weg findet. weil der Ben ist halt oftmals auch aggressiv oder so, und da wo ich selber halt auch manchmal ein Problem hab. und die mir auch die Rückmeldung gegeben haben, dass sie es gut finden, dass ich eben auch jetzt nicht sage, ja, alles gut, alles gut, sondern dass wir halt gemeinsam überlegt haben, was wir da eben machen können. was mir nicht so gut gefallen hat ist, bevor wir dieses Gespräch hatten, kam ich immer her, und dann haben sie mir jedes Mal gesagt, ja, der Ben hat das gemacht, der Ben hat das gemacht, der Ben hat das gemacht. wo ich mir denke, und jetzt? was soll ich jetzt damit machen? also da kam ich mir immer vor wie so eine, weiß ich nicht, ja, so ein Petzen irgendwie, dein Kind ist irgendwie doof gewesen. Und das fand ich irgendwie, also da stand ich immer so da und dachte mir, okay, ich war nicht dabei, was soll ich jetzt denn tun. und wir haben das dann aber in dem Elterngespräch, weil meistens hat man ja draußen, wenn man die Kinder abholt sowieso nicht so viel Zeit, da jetzt irgendwie großartig intensiv auf irgendein Thema einzugehen. da sind sie dann auch selber drauf gekommen, dass dieses Brandmarken nenne ich das jetzt mal, nicht so toll ist, immer nur das Negative zu betonen, sondern dass sie halt eher nur die gravierenderen Sachen irgendwie dann nennen, und eigentlich eher auf das Positive sich zu konzentrieren oder eben irgendwie Aufgaben zu geben. und sie haben sich, also das finde ich, sehr gut, überlegt, was sie eben tun können, um es ihm, für ihn besser zu machen oder warum er das tut. also nicht irgendwie sagen, er ist schlecht, und weil er so und so sich verhält, sondern auch zu gucken warum, und was kann man verändern. und das fand ich sehr gut, und daraufhin wurden auch unsere Übergabegespräche irgendwie positiver und, genau, also das war so ein Prozess. Unter dem Strich kann ich dann sagen, dass ich das einen sehr positiven Ablauf fand, ja.

In dieser Schilderung dokumentiert sich ein starkes Bedürfnis nach „Gespräch“ bzw. „Austausch“ und einem *gemeinsamen* Finden von Lösungsansätzen: Die Mutter möchte nicht lediglich Adressatin von ‚Fehlermeldungen‘ in Bezug auf ihr Kind sein, sondern sich gemeinsam mit den Fachkräften

22 Zur Relevanz von sog. „Fokussierungsmetaphern“ vgl. das Kapitel F.1.

Gedanken darüber machen, wie es bestmöglich unterstützt werden könnte. Indem sie um aktive Partizipation nachsucht, sichert sie ihren eigenen Expertenstatus für ihr Kind und kann zugleich zugeben, dass sie selbst manchmal Hilfe von außen braucht. In diesem Sinne erwartet sie ein *respektierend-kooperatives* Handeln von Eltern und Fachkräften, dessen Ziel zum einen die Verbesserung des Wohlbefindens des Kindes ist, das in keine Schublade gesteckt und beurteilt werden soll. Zum anderen möchte sie selbst als Mutter in der Interaktion mit den Fachkräften nicht als Mutter eines ‚problematischen‘ Kindes adressiert werden, sondern als Gesprächspartnerin, der Anerkennung und Interesse für ihre Perspektive entgegengebracht wird. Auch wenn *Fw* sich als Expertin ihres eigenen Kindes positioniert, respektiert sie die Expertenrolle der Fachkräfte, mit denen sie „gemeinsam“ nach Wegen suchen möchte, ihr Kind besser zu verstehen und zu einem Umgang mit ihm zu finden, der es ihm leichter macht. Eine hier im positiven Horizont der Mutter stehende, wechselseitig respektierende Kooperation mit den Fachkräften zeichnet sich dadurch aus, dass auch die Fachkräfte sich mit dem Anliegen der Mutter identifizieren und ihr Diskursangebot annehmen.

In einer weiteren Passage derselben Diskussion dokumentiert sich ein ähnliches Muster der Expertise-Zuschreibung an die Fachkräfte; entscheidend erscheint dabei, dass es die *Eltern* sind, die um Rat ersuchen und diesen nicht ungebeten erhalten, also nicht in der Rolle der von den Fachkräften ‚Belehrten‘ positioniert werden.

Gruppendiskussion 9

Bw: aus meiner Erfahrung kann ich sagen, also aus Kita, mir fehlten sehr oft Tipps von Erzieherinnen, zum Beispiel wir besprechen irgendwelches Problem oder dann hatte mein Sohn nicht so viele Probleme, aber wenn schon, dann die erklären ganz lange, was für ein Problem, und wie das alles aussieht. und ich sage, ja, wir haben das zu Hause auch ab und zu, und dann, ja, wie ich das verstehe, es ist die Person, die professionelle Tipps geben kann, und ich möchte gerne die hören, und vielleicht etwas unternehmen zu Hause. Weil, ja, ich mache schon was, aber das ist immer so, hab vielleicht ein paar Bücher gelesen oder irgendwo gehört wie, was ist gut und was ist nicht gut in dieser Situation. aber irgendwie war das ohne, das war offene Frage sozusagen, wir haben das besprochen, und dann ich frage direkt, und was können sie empfehlen in dieser Situation? und dann, wir beobachten einfach und sehen was weiter kommt.

In den Ausführungen von *Bw* dokumentiert sich deutlich die Orientierung daran, die Fachkräfte als professionelle pädagogische Expertinnen anzuerkennen und von ihrem Wissen

zu profitieren: Im *negativen Horizont* steht die Definitionsmacht der Erzieherin, der Mutter gegenüber ein ‚problematisches‘ Kind zu beschreiben, ihr aber konkrete pädagogische Hinweise vorzuenthalten, wie damit gut und fachlich begründet umgegangen werden könnte. Die Anerkennung der Expertise der Fachkraft von Seiten der Mutter erweist sich hier als unproblematisch, wenn *Bw* sich ‚mitgenommen‘ fühlt und den Eindruck hat, dass es darum geht, *gemeinsam* eine Strategie für den Umgang mit dem Kind zu entwickeln und damit auch zu einer *geteilten Verantwortung* für dessen Entwicklung zu kommen.

Für das elterliche Qualitätsverständnis des Typus 1 ist ebenfalls kennzeichnend, dass der Aufbau einer persönlichen, von positiven Gefühlen und Vertrauen geprägten Beziehungsebene zu den Fachkräften angestrebt wird.

Gruppendiskussion 10

Dw: wichtig finde ich auch die Herzlichkeit, also dass man irgendwie auch, also dass die Erzieher eben auch emotional sind und man irgendwie auch eine Beziehung zueinander hat, also eine partnerschaftliche Beziehung eher. es ist jetzt nicht so wie vielleicht in manchen anderen Kitas eher so der Dienstleistungsgedanke, das kommt ja irgendwie immer mehr, also das nehme ich auch so wahr und das ist hier eigentlich nicht so, was ich super finde, weil es einfach so für Eltern angenehm ist, also hier zumindest. und für die Kinder sicher auch, dass man auch ein Verhältnis zueinander hat irgendwie, ja.

Am: klar, die Kinder merken ja auch den Umgang der Eltern und des Personals hier in der Kita. die sehen und spüren ja auch, wie miteinander umgegangen ist. und wenn das auf so einer familiären Ebene ist, auf so einer familiären Basis läuft, dann nehmen die das natürlich auch wahr. Und das ist dann was anderes als wenn man so Stichwort Dienstleistung (.) Oh hallo, wie geht es Ihnen? Guten Tag. Und darf das Kind abholen? Ja. Wie war der Stuhlgang heute? Und es ist, es ist irgendwas anderes.

Im *negativen Horizont* steht hier eine Fachkraft-Eltern-Beziehung, in der es primär um den Austausch von rein sachlichen Informationen geht. So wird das Kind über die Frage nach seinem „Stuhlgang“ zu einem ‚Klienten‘ bzw. ‚Patienten‘, an dem Pflegeleistungen zu erbringen sind. Den *positiven Horizont* dazu bildet eine persönliche Beziehung zwischen Fachkräften und Eltern, die von Nähe und ‚emotionalem Verstehen‘ geprägt ist („Herzlichkeit“, „partnerschaftlich“). In dieser Rahmung entsteht über die Kooperation eine von Verbundenheit geprägte „familiäre Ebene“. In dieser Konstruktion von ‚Familienähnlichkeit‘ (statt Inanspruchnahme einer „Dienstleistung“) dokumentiert sich

die Orientierung der Mutter daran, KiTa nicht als organisational strukturiertes, von Professionalität geprägtes Angebot zu rahmen, sondern als Erweiterung familiärer Bezüge – damit bleibt das Kind sozusagen trotz KiTa-Besuch ein ‚familien(ähnlich)betreutes‘ Kind und die Beziehung zur Fachkraft keine primär rollenförmige, sondern eine persönliche. Auch in der folgenden Beschreibung einer gemeinsam mit den Fachkräften erlebten Situation dokumentiert sich die für den Typus 1 typische Orientierung am Aufbau geteilten Erfahrungswissens, das sich Eltern und Fachkräfte im direkten Kontakt miteinander aneignen.

Gruppendiskussion 10

Xw: Man kam hier hin und sah das Kind und man hat einen Kaffee bekommen; fand ich total gut am Morgen. und hier war auch so eine Stimmung, also man hat auch, weil das ein ganz anderes persönliches Gespräch ist. Dann haben die so Lieder gesungen und ich kam dann also nach hinten. (...) ich weiß nicht mehr genau, was es war, aber es war schon ein lustiges Lied und sie waren sehr überrascht, also dass ich das auch kannte, ja. (...) Fand ich irgendwie super, das fand ich oft so, auch lustig, also dass es nicht so angepasst ist, viele Sachen, man kann auch mal irgendwie einen lockeren Spruch bringen, das ist nicht so (.) Das finde ich in den anderen Kitas häufig, da wird ja auch noch gesiezt. Ich meine, das ist ja wahrscheinlich, weil das hier so klein ist, das mag ich sowieso gerne, dass man sich duzt, wenn man so vertraut ist. und so ein Kind ist ja schon echt lange in so einer Einrichtung und das ist einfach irgendwie (.) Hier gibt es auf dem Festchen ein Bierchen und das ist irgendwie, hier wird noch so eine Karnevalsfeier gemacht, wo die Eltern auch mit dazu kommen. Ich war da jetzt selber noch nicht dabei, aber so Sachen sind, finde ich, egal in welchem Team man arbeitet, sind die wichtig, finde ich, für so ein Zusammenleben, weil fern auch von diesem Eltern-Erzieher-Verhältnis.

Die Mutter erzählt hier von mehreren gemeinsamen Erfahrungen mit den Fachkräften und den Kindern – gemeinsam singen und lachen, zusammen „ein Bierchen“ trinken und Feste feiern. Sich „vertraut“ zu sein, frei heraus sprechen zu können („lockeren Spruch bringen“) und sich zu duzen macht in ihren Augen eine besondere, positiv eingeschätzte Qualität der Eltern-Fachkraft-Beziehung aus: Es geht hier nicht primär um die Interaktion in einem professionellen Kontext im Dienste der guten Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes, sondern um das „Zusammenleben“, um eine Verbindung zwischen Fachkräften und Eltern, die sich nicht auf eine professionelle Rollenbeziehung („Eltern-Erzieher-Verhältnis“) beschränkt, sondern einen „persönlichen“ Kern hat. Für dieses Gefühl, nicht nur als Elternteil, sondern auch als eigenständige Person in der KiTa willkommen

zu sein, steht ebenfalls, dort „einen Kaffee zu bekommen“ und sich damit eingeladen fühlen zu können, es sich gemütlich zu machen und zu bleiben. Die KiTa wird damit auch als Ort der Eltern markiert, nicht etwa als exklusiver Ort von Fachkräften und Kindern, an dem Eltern lediglich zu Gast sein dürfen. Da ein Kind schon „echt lange in so einer Einrichtung ist“ (und in dieser Zeit an die Fachkraft als zentraler Bezugsperson neben den Eltern gebunden ist), vermittelt der persönliche Kontakt zur Fachkraft der Mutter offenbar den Eindruck, das Kind nicht ‚fremdbetreuen‘ zu lassen, sondern einem familiären Beziehungssetting anzuvertrauen bzw. Menschen, die sie selbst sehr gut kennt, mit denen sie selbst etwas Verbindendes zusammen macht und erlebt und denen sie vertraut.

C.3.2 Typus 2: KiTa als Ort der Entwicklungs- und Leistungsoptimierung sowie der Ausgestaltung eines Förderbündnisses

Elterliche Perspektive auf das Kind und die Kind-Fachkraft-Interaktion im Typus 2

Innerhalb dieses rekonstruierten auf KiTa bezogenen elterlichen Qualitätsverständnisses lässt sich eine ausgeprägte Orientierung an Entwicklungs- und Leistungsoptimierung erkennen. Das Kind wird als förderungsfähiger bzw. bedürftiger Akteur wahrgenommen („aktives“ Förderverständnis), der die Kompetenz erwerben sollte, sich auch in Leistungs- und Konkurrenzkontexten zu behaupten. Die Fachkräfte werden als Lern- und Entwicklungsförderer mit großer diesbezüglicher Verantwortung gesehen, die das Kind v. a. optimal auf die Schule vorbereiten. Die KiTa wird als Raum betrachtet, in dem die Kinder sich altersgemäß entwickeln wie auch ihre Leistungsmöglichkeiten optimal ausschöpfen können und in denen gegebenenfalls (vermeintliche) Defizite durch gezielte Angebote kompensiert werden.

Im Kern des elterlichen Qualitätsverständnisses des Typus 2 steht die *Förderungsbedürftigkeit* bzw. der elterliche *Förderungsanspruch* in Bezug auf das Kind. Von den Fachkräften wird erwartet, dass sie die ‚Stärken‘ (Potenziale und Begabungen) oder gegebenenfalls auch ‚Schwächen‘ (Defizite, Entwicklungs- oder Verhaltensauffälligkeiten) eines Kindes (früh genug) erkennen, um es dann in seiner individuellen Besonderheit und Entwicklung möglichst passgenau und optimal fördern zu können – entweder um im kompensatorischen Sinne seine Defizite auszugleichen oder aber, um ihm eine optimale Entwicklung seiner Potenziale und Talente zu ermöglichen.

Dies wird in der folgenden Passage besonders deutlich, in der KiTa als Ort konstruiert wird, der – explizit im Sinne der Vorbereitung auf die Schule – etwas leisten kann, was in der Familie nicht leistbar wäre.

Gruppendiskussion 1

Fw: es ist aber auch bei den Größeren, die jetzt zur Schule kommen, also bei meiner Großen, dass einfach diese soziale Kompetenz, die hier vermittelt wird, das könnte man zu Hause gar nicht leisten. (2) sie ist einfach deutlich ausgelasteter; also, wenn man sie zu Hause den ganzen Tag so beschäftigen müsste, wenn jetzt hier zu ist oder so, da merkt man, da ist sie deutlich unausgelasteter als wenn sie hier sich so entfalten kann

Ew: ⊥ das gestaltet sich aber auch sehr schwierig, (.) weil die, also die wollen ja die komplette Aufmerksamkeit haben, aber man

Am: ⊥ weil die das gewohnt sind.

Ew: genau.

Fw: ja, und weil sie die hier haben.

Ew: genau. und die haben ja nicht die vielen Spielkameraden zu Hause dann und dann ist so ein Tag echt lang. also, da bin ich immer geschafft. @(..)@

(...)

Am: also das ist schon (.) weil, die haben heute unheimlich viele Möglichkeiten hier, ne?

Dw: das Angebot ist ja auch sehr breit; vom Malen über (.) ne? was die hier alles (.)

Am: drinnen wie draußen.

Dw: drinnen, wie draußen, ja.

Im *positiven Horizont* steht der Modus der „Vermittlung“ und der Bereitstellung von „Angeboten“, die den Kindern in der KiTa gemacht werden – das Kind wird als ‚Empfänger‘ bzw. Adressat von für ihn bereitgestellten Lern- und Beschäftigungsmöglichkeiten konzipiert. Zum anderen wird das „Ausgelastet-Sein“ des Kindes in der KiTa positiv bewertet und dem Nicht-ausgelastet-Sein zuhause gegenübergestellt. Hier dokumentiert sich die Orientierung an einer effizienten Nutzung von Zeit: Je besser das Kind den Tag über „beschäftigt“ ist, desto besser scheinen auch seine optimale Entwicklung und seine Vorbereitung auf die Schule gewährleistet zu sein. Konkrete bzw. ‚besondere‘ Angebots- und damit Lerninhalte werden nicht genannt (mit dem „Malen“ wird vielmehr eine alltägliche und Kindern überall mögliche Betätigung genannt). Damit rückt das dauernde „Beschäftigt-Sein“ als Wert an sich in den Vordergrund bzw. als eine gute Gewähr dafür, dass sich das Kind optimal entwickelt und nicht durch ‚Leerlauf‘ irgendwelche Chancen zu verpassen droht. Im Typus 2 wird als homologes Muster immer wieder die Einschätzung aufgerufen, dass Kinder zuhause

nicht optimal gefördert werden können, weil Eltern ihnen nicht ihre „komplette Aufmerksamkeit“ schenken können, wie dies wiederum von der KiTa erwartet wird. Diese bietet, wie später die Schule, die Dienstleistung einer Bildungsinstitution an, die zu einer von den Eltern angestrebten Optimierung der Entwicklungs- und Lernförderung ihres Kindes beitragen kann und muss.

Im elterlichen Qualitätsverständnis des Typus 2 wird der KiTa als Bildungssetting bzw. den Fachkräften eine besondere Bedeutung für die Entwicklungsförderung und die Unterstützung von Lernprozessen der Kinder zugeschrieben. Die Fachkräfte werden von den Eltern primär in ihrer Rolle der Initiatoren und Motoren der Förderung kindlicher Entwicklung betrachtet und bewertet. Hier steht der Modus des Lehrens und Beibringens auf Seiten der Fachkräfte im Vordergrund, das Kind wird als Lerner bzw. als jemand konzipiert, der die (Förder)Angebote der Fachkräfte wahrnimmt.

Diese Orientierungsfigur lässt sich in zwei Formen rekonstruieren: Das Kind wird von den Eltern als *prinzipiell begabter und kompetenter Akteur* betrachtet (KiTa als Begabungs- und Kompetenzförderung) – das Kind wird von den Eltern *als noch nicht kompetenter bzw. defizitärer Akteur* betrachtet (KiTa hat eine *kompensatorische Funktion* zu erfüllen).

In der folgenden Passage kommt ein hoher *Förderanspruch* der Eltern zum Ausdruck – grundlegend wird dabei davon ausgegangen, dass *jedes* Kind irgendetwas gut kann oder eine besondere Begabung hat, an die mit der Förderung in der KiTa angeknüpft werden sollte.

Gruppendiskussion 1

Aw: und auch alles gefördert wird. also, ich finde, wenn da auch Kinder bei sind, die vielleicht schon irgendetwas bestimmt gut können, also, so eine Inselbegabung haben, das wird auch wirklich noch gefördert. und wirklich noch mal aufgegriffen und dann wird auch wirklich geguckt nochmal, für das Kind speziell, was kann das Kind denn nicht so gut. weil man ja immer sagt, wenn die eine Sache gut können, kann vielleicht irgendetwas so gut. Und dann greifen die das wirklich auf, sprechen vielleicht auch noch mal mit den Eltern und üben das dann auch mit dem Kind. also, das ist nicht so, dass es langweilig wird, weil die halt immer wieder eine neue Herausforderung haben, ne? und es immer wieder ganz anders gestaltet wird. auch vom Alter, also von der A-Gruppe (anonymisiert) und der B-Gruppe (anonymisiert), wo die gestaffelt drin sind. Das ist halt total gut irgendwie gemacht also ne? was die A-Gruppen-Kinder, also die ganz Kleinen, so machen und die steigern sich halt im Alter total stark, finde ich.

Fw: also, meine Tochter ist jetzt seit fünf Jahren hier und bis heute sagt sie nicht (.) das ist langweilig (.) oder so. und das, obwohl wir erst überlegt haben, sie schon mit fünf einzuschulen, weil sie kognitiv halt sehr weit ist. dann haben wir uns dagegen entschieden und trotzdem, ist es super. also sie hat keine Langeweile, sondern dann kriegt sie halt andere Aufgaben, ne?

Dw: @(1)@

Fw: oder macht mal hier, macht mal da so.

Am: betreut auch schon mal die anderen Kinder.

Alle: └ @(.)@

Fw: └ genau @(.)@. So ungefähr. Hilfserzieherin.

Am: aber das ist auch das Schöne; genau.

In dieser Passage konstruieren beide Mütter die Kinder anhand ihrer vorhandenen Fähigkeiten („irgendwas bestimmt gut können“, „Inselbegabung“, „kognitiv halt sehr weit“). Erst vor diesem Hintergrund kann dann auch in den Blick genommen werden, dass ein Kind etwas nicht so gut kann. Dieses Nicht-Können soll durch Förderung bearbeitet werden. Die Orientierung an einer Förderung der Kinder in der KiTa kommt in den Aussagen sowohl explizit als auch implizit zum Ausdruck. Für *Fw*, deren Tochter ihrer Meinung nach schon „sehr weit“ ist, ist es wichtig, dass ihr besondere Aufgaben übertragen werden, damit ihr nicht „langweilig“ wird. Langeweile steht im *negativen Horizont* (sie stellt das Pendant zum weiter oben angesprochenen Ausgelastet-Sein der Kinder in der KiTa dar). Die individuelle Förderung durch herausfordernde Aufgaben und damit auch die Anerkennung des eigenen Kindes als (im Vergleich mit anderen Kindern) besonders weit bzw. gut entwickelt steht im *positiven Gegenhorizont*. Die Tochter von *Fw* wird von der Elterngruppe anerkennend als „Hilfserzieherin“, die andere Kinder quasi schon „betreut“, konstruiert. Das Besser- oder Reifer-Sein eines Kindes wird hier kollektiv von den Eltern als ein relevanter Anerkennungsgrund formuliert.

Beide Mütter heben die besonders positiven Aspekte des besuchten Kindergartens, in dem „wirklich“ gefördert wird bzw. in dem besonders darauf geachtet wird, dass jedes Kind passende, „spezielle“ Angebote bekommt, hervor. Das Anbieten von (unkonkret bleibenden) Aktivitäten bzw. Impulsen wird als ein ständiger, ununterbrochener und vielfältiger Prozess dargestellt. Hier geht es weniger um konkrete Angebotsinhalte, sondern mehr darum, dass den Kindern kontinuierlich Angebote durch die Fachkräfte gemacht werden, die für ihren Entwicklungsprozess förderlich sind. Hierzu gehört auch das gezielte „Üben“ bestimmter Kompetenzen des Kindes. Dass sich die Kinder „total stark steigern“, stellt eine konkurrenz- und leistungsbezogene Metapher dar, die an Training (z. B. im Sport) erinnert.

Werden von den Eltern eher die ‚Schwächen‘ (Defizite, Entwicklungs- oder Verhaltensauffälligkeiten) fokussiert, wird die Förderung durch die Fachkräfte in einem *kompensatorischen* Sinne erwartet. Hier zeichnen sich Ängste der Eltern im Hinblick auf die Fähigkeiten ihres Kindes ab, im Schulsystem bzw. sogar in der Leistungsgesellschaft zu bestehen. In diesem Zusammenhang wird der KiTa eine immens große Verantwortung dafür zugeschrieben, bestimmte Leistungserwartungen an das Kind heranzutragen, um seinen späteren (schulischen) Erfolg abzusichern.

In der folgenden, exemplarisch ausgewählten Passage dokumentiert sich die Angst, das eigene Kind könnte in der Schule ‚versagen‘, in besonders fokussierter Art und Weise.

Gruppendiskussion 9

Ew: also jedenfalls Vorschulkind war er, dann haben wir ein Gespräch mit Erzieherin und als er Vorschulkind war, dann ich wollte mit ihm auch was basteln. dann, ja, er wollte, also er ist nicht Basteltyp, und dann hab ich der Erzieherin gesagt, ja, ich, weil ich, er war mein erstes Kind, ich wusste nicht, ob er das machen könnte oder machen sollte. und dann hab ich gesagt, ja, was meinen sie, er kann ja mit Schere nicht so eine gerade Linie schneiden, ob das normal ist. dann, die meisten Erzieher haben gesagt, ja, das ist ein Junge, das ist ja ganz normal, das kann ja passieren, wenn er nicht malt, das ist ja ein Junge. aber dann hat er in der Schule angefangen, dann haben wir doch diese Probleme schon gehabt, also er musste doch schneiden, und das ist nicht immer gerade Linie geworden, und dann mussten wir, da haben wir doch Schwierigkeiten gehabt. bei diesem Gespräch würde ich doch gerne, die Erzieherin würde mir doch sagen können (.) machen sie mehr Übungen oder sie hätte auch in die Gruppe ein bisschen mehr basteln können. Oder ich hab, glaube ich letztes halbe Jahr gesagt, bitte zwingen Sie meinen Sohn, also sagen Sie, er soll sich auch mit Bastelkindern da setzen und irgendwie basteln. aber mit zwingen geht natürlich auch hier nicht, aber erste Schuljahr war doch bisschen schwierig bei uns, dann jetzt langsam geht=s.

Das „Schneiden einer geraden Linie“, die Förderung bzw. Nicht-Förderung dieses Könnens durch die Fachkräfte in der KiTa, wird in der Perspektive der Mutter hier zur entscheidenden Messlatte für KiTa-Qualität. Ohne dass deutlich wird, welche „Probleme“ dem Kind tatsächlich daraus erwachsen, dass es in der Schule „nicht immer“ eine gerade Linie schnitt, wird dies von den Fachkräften anders bewertet als von der Mutter: Während die Fachkräfte kein Entwicklungsproblem sehen, findet die Mutter es nicht „normal“, dass ihr Sohn mit Schuleintritt keine gerade Linie schneiden kann. Hier dokumentiert sich eine *konkurrierende*

Perspektive darum, was bzw. was nicht als notwendige und zu fördernde schulvorbereitende Kompetenz betrachtet wird. Während für die Mutter das „Problem“ so groß ist, dass sie von den Fachkräften erwartet, dass diese ihren Sohn zum Basteln „zwingen“, realisiert sie zum anderen, dass das „Zwingen“ kein in der KiTa praktikierbarer Modus der pädagogischen Arbeit ist. Die beiden nicht kongruenten Orientierungen bleiben also nebeneinander stehen.

Auch in der folgenden Passage, in der ein Elternpaar zu Wort kommt, wird deutlich, dass die Qualität einer KiTa negativ eingeschätzt wird, wenn Eltern den Eindruck haben, dass die von ihnen wahrgenommenen „Probleme“ ihres Kindes nicht ernstgenommen werden und keine mit ihnen abgestimmten Anstrengungen unternommen werden, diesen entgegenzuwirken.

Gruppendiskussion 7

Am: and since the kita was quite like a kind of an older generation sort of background and they were not so into her psychology,

Bw: yeah

Am: and her condition let's say. they were just saying, don't worry, everything will be fine, she wasn't eating for example, she had like a very big eating problem, all day they were saying (.) don't worry, she will used to be (.) I mean (.) she will used to eat, she will see from other kids, bla bla bla

Bw: yeah and she stopped talking and everything and playing other kids. [...] so we found here and (.) teachers Cf and Jf and they really helped us and we found a place you know for her psychology for her trauma and everything and we, how can I say, work together, at school, her child doctor and psychologist and teachers and all (of parents). And now after one year later she started to talk and eat and play and make friends and she's laughing and she's really really, good. and I'm really really happy for her and yeah I really, yeah this kita is very special actually for us @(.)@

Am: I mean it pretty much saved her life, let's say.

Als *negativen Horizont* entwirft das Elternpaar hier eine KiTa bzw. Fachkräfte, die das Verhalten ihres Kindes, das nicht mehr essen und dann auch nicht mehr sprechen und spielen will, bagatellisieren und damit auch die Eltern mit ihren Sorgen um ihr Kind weder wahr- noch ernstnehmen. Diese Konstruktion impliziert aber auch, dass die Einrichtung als ‚Sündenbock‘ aufgebaut und angeklagt wird. Der Wechsel in eine andere KiTa wird dann als lebensrettend wahrgenommen: Er bewirkte in der Perspektive der Eltern eine absolut positive Entwicklung ihrer Tochter, die nun wieder spricht, isst, spielt und lacht. Damit wird der ‚Heilungserfolg‘ der neuen KiTa in der Perspektive der Eltern zu einer ‚segensreichen‘ Erfahrung. Auch hier kommt es also zu einer Stereo-

typisierung, nun allerdings im Modus einer idealisierenden Bewertung der neuen KiTa, die das Leben des Kindes gerettet hat.

Elterliche Perspektive auf die Bedeutung der Peers im Typus 2

Innerhalb dieses rekonstruierten *auf KiTa bezogenen elterlichen Qualitätsverständnisses* bildet die Peergroup einen wichtigen Referenz- und Vergleichsrahmen: Die Entwicklung des eigenen Kindes wird wesentlich am Kompetenzlevel der anderen Kinder gemessen; als positiver Effekt wird der Kindergruppe eine ‚entwicklungsbeschleunigende‘ Wirkung zugeschrieben.

In den folgenden beiden, exemplarisch ausgewählten Sequenzen dokumentiert sich die für den Typus 2 typische elterliche Orientierung, die Gruppe der Gleichaltrigen als Referenzrahmen für die Kompetenzentwicklung ihres Kindes wahrzunehmen, in besonders prägnanter Art und Weise.

Gruppendiskussion 1

Bw: also die lernen auch viel von den anderen Kindern. zu Hause hat meine Tochter überhaupt nicht mit Tretauto oder so gefahren. und wo sie jetzt hier rüber gewechselt war, da hat sich, also erstaunlicherweise, hat sie eigentlich damit angefangen; auch zu Hause. also früher war das überhaupt kein Interesse. sie wollte nicht und seitdem sie halt bei den Großen war fing das endlich mal an.

Bw fokussiert hier die entwicklungsförderliche Wirkung der *anderen Kinder* – und zwar nicht allgemein von Kindern, sondern die der ‚Großen‘, also der älteren und damit potenziell bereits mit mehr altersbezogenen Kompetenzen ausgestatteten Kinder. Diese durch das organisationale Setting ermöglichte Altersmischung wird generell in den positiven Horizont gestellt. *Bw* führt als Beispiel an, dass ihre Tochter in der KiTa ‚erstaunlicherweise‘ begann, ‚Tretauto‘ zu fahren – sie führt dies auf das Vorbild der ‚Großen‘ zurück. Indem das Fahren mit einem Tretauto hier als besonderer und bereits ungeduldig erwarteter (‚fing das endlich mal an‘) motorischer Entwicklungsschritt gerahmt wird, über den die Mutter staunt, wird der entwicklungsförderliche bzw. beschleunigende Einfluss der KiTa und der anderen, älteren Kinder nicht nur betont, sondern positiv überhöht.

In einer weiteren Passage dokumentiert sich, wie sehr der Entwicklungsstand anderer Kinder als Bewertungsmaßstab für den Blick auf das eigene Kind herangezogen wird.

Gruppendiskussion 9

Ew: *aber das ist, im Kindergarten auch, als mein Sohn auch im Kindergarten war, da, die Kinder waren sehr unterschiedlich. manche konnten auch die Buchstaben lesen*

Gw: *↳ stimmt*

Ew: *manche konnten die Sätze lesen*

Gw: *↳ ja*

Ew: *dann ich hab immer als Mutter schlechtes Gedanken gehabt, oh, mein Kind ist so zurück, und die können schon zählen bis zwanzig, und er kann bis zehn zählen. dann hab ich gedacht, vielleicht muss ich ja irgendwas mit beibringen*

Gw: *↳ stimmt, stimmt*

Ew: *damit er auch nicht so zurückbleibt.*

Ew beschreibt, dass sie sich als Mutter Sorgen gemacht habe, wenn sie den Entwicklungsstand ihres Kindes (beim Lesen und Zählen) mit demjenigen anderer Kinder verglich. Die Gleichaltrigen werden in dieser Perspektive schon im Kindergarten zu Konkurrenten in einem Leistungswettbewerb. In der Angst, ihr Kind könne – noch bevor es überhaupt eingeschult wird – „zurückbleiben“, dokumentiert sich eine grundlegende Orientierung daran, dass KiTa-Qualität dann gut ist, wenn möglichst alle Kinder mit vergleichbaren Kompetenzen in die Schule starten – unterschiedliche Kompetenzlevel von Kindern werden hier nicht als individuelle Besonderheiten positiv bewertet, sondern als potenzielle Gefährdung des schulischen Erfolgs in den negativen Horizont gerückt. Das Aufrufen ihres eigenen schlechten Gewissens als Mutter impliziert einen unterschweligen Vorwurf an die Fachkräfte, die ihrer Meinung in Kauf nehmen, dass ihr Sohn „so zurückbleibt“.

Elterliche Perspektive auf die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern-Fachkraft-Interaktion im Typus 2

Innerhalb dieses rekonstruierten auf KiTa bezogenen elterlichen Qualitätsverständnisses lässt sich eine ausgeprägte Orientierung von Eltern daran erkennen, mit den Fachkräften eine *Interessengemeinschaft* bzw. ein *Förderbündnis* im Dienst einer optimalen Entwicklungs- und Leistungs-optimierung des Kindes einzugehen. Damit hängt die Erwartung zusammen, von den Fachkräften als potenziell *Mitbestimmende* informiert zu werden und in Entscheidungsprozesse einbezogen zu werden. Die Eltern nehmen den Fachkräften gegenüber auch für sich einen Expertenstatus in Anspruch; bei divergierenden Vorstellungen darüber, was für die Entwicklung ihrer Kinder am besten ist, werden die Fachkräfte zu potenziellen Konkurrent*innen und gegebenenfalls auch Gegner*innen. Bei einer in den Augen der Eltern nicht optimalen Entwicklung wird die Schuld bei der KiTa gesucht und/oder das eigene schlechte Gewissen aktiviert.

Das elterliche Qualitätsverständnis des Typus 2 ist im Hinblick auf die Kooperation mit den Fachkräften davon geprägt, dass den Eltern primär an der Entwicklungsförderung ihres Kindes, seiner Leistungs- und Konkurrenzfähigkeit sowie an einer möglichst guten Schulvorbereitung gelegen ist und sie diese Förderhaltung auch von den Fachkräften erwarten.

Liegen in Bezug auf die Förder- und Leistungsorientierung *kongruente* Orientierungen bei Fachkräften und Eltern vor, steht dies im positiven Horizont, und die Einschätzung der KiTa-Qualität ist entsprechend gut.

In der folgenden Sequenz wird die Orientierung an einer spezifischen Form der *Förderung* des eigenen Kindes deutlich: Das Kind soll in der KiTa standardisierte formale Kompetenzen erwerben, die es ihm später ermöglichen, in den Strukturen von Schule leistungs- und damit konkurrenzfähig zu sein.

Gruppendiskussion 1

I2: *ich wollte noch fragen, was Sie sich als Eltern wünschen so im Hinblick auf das Thema Schulvorbereitung.*

Aw: *auch da, glaube ich, gibt es nicht ganz viele Wünsche, weil das hier super gut gemacht wird. die haben halt eine Kooperation mit der Grundschule, das heißt die waren jetzt zur Tierpflege da, die gehen rüber da zwischendurch mal. die alte Klasse, also die jetzigen Grundschüler kommen rüber, lesen hier etwas vor, es wird ein Erste-Hilfe-Kurs gemacht, es wird ein Fußgänger-Führerschein gemacht, es wird ein Hundeführerschein gemacht, die Feuerwehr kommt, ich glaube, ein Rollerführerschein müsste jetzt auch noch kommen. es wird mega viel gemacht, dann treffen die sich einmal in der Woche und machen irgendetwas Vorbereitendes, meine Tochter hasste bis vor zwei Monaten Schneiden. jetzt machen die halt in der Sechserbande auch vermehrt Schneiden, weil es für die Schule ist. jetzt liebt sie Schneiden, also es wird halt alles sehr gut verpackt. die Großen haben so ein bisschen Priorität, sie dürfen weben und so. also, ich finde die Vorbereitung auf die Schule super.*

Die Frage der Interviewerin nach den Wünschen in Bezug auf Schulvorbereitung setzt detaillierte, hier nur mit ihrem Beginn zitierte Ausführungen der Eltern in Gang, in der die Relevanz deutlich wird, die es für sie hat, dass in der KiTa im Hinblick auf den Eintritt in die Schule etwas gezielt und konkret angeboten bzw. „gemacht“ wird. Im Rahmen der „Kooperation mit der Grundschule“ wird eine Fülle von angebotenen Aktivitäten aufgezählt – dabei fällt auf, dass es sich in mehreren Fällen um Angebote handelt, die mit einem ‚Zertifikat‘ abschließen (Erste-Hilfe-Kurs, Fußgänger-Führerschein, Hundeführerschein, Rollerführerschein), also einer

formalen Attestierung erworbener Kompetenzen. Die Eltern schätzen also schulvorbereitende Angebote, bei denen ihren Kindern – ähnlich wie bei den späteren Schulzeugnissen – bescheinigt wird, dass sie etwas (bereits gut) können. Zudem wird in dieser Passage deutlich, dass die Eltern es sehr schätzen, gut über die schulvorbereitenden Lernangebote informiert zu sein, die die KiTa anbietet.

Schreitet die Entwicklung des Kindes in den Augen der Eltern in einem bestimmten Bereich *nicht* wie gewünscht voran, tritt die für den Typus 2 charakteristische Leistungsorientierung in anderer Art und Weise deutlich zutage. Es geht dann primär um die Frage, *wer* für ein nicht erwartungsgemäßes Verhalten des Kindes Verantwortung trägt. Dies dokumentiert sich zum Beispiel in dem elterlichen Bedürfnis, sich für ein in ihren Augen als nicht entwicklungsgemäß erachtetes Verhalten ihres Kindes bei den Fachkräften zu entschuldigen und damit ihre Schuldgefühle zu bearbeiten.

Aw thematisiert in der folgenden Passage ein offenbar für sie sehr belastendes Thema: das Nicht-trocken-Werden²³ ihres Sohnes, das den Fachkräften viel Arbeit macht und bei ihr ein „schlechtes Mama-Gewissen“ hervorruft.

Gruppendiskussion 1

Aw: *aber auch wenn es daneben geht*

Cw: *es schimpft keiner.*

Aw: *genau, und (.) ich muss gestehen, wo das das erste Mal so das große Geschäft danebengegangen ist, hab ich gedacht (.) oh, nein, das war jetzt nicht dein Kind, du gehst jetzt hier einfach (.) und dann sagte die Erzieherin zu mir, das ist doch nicht schlimm! Frau (Name) das passiert doch mal. und man als Elternteil hat so ein (.) oh, nein, ne, man findet das unangenehm. und wenn ich mir dann so vorstelle, dass die dann meinen Sohn so umziehen und so. ne, das war total egal. also, er ist dreieinhalb und das mit dem Trockenwerden möchten wir gerne, er wollte von sich aus sofort, weil die Große auch keine Windel mehr hat. es klappt aber leider nicht so von der Umsetzung, wie man möchte. und er ist bestimmt zweimal am Tag nass. manchmal haben wir einen Tag, der läuft super und er ist den ganzen Tag trocken. und dann gibt es Tage, wo hier drei Wechseltüten liegen. Aber auch das stört die Erzieherinnen nicht, wo ich dann so gestehe (.) boh (.) würd mich das nerven.*

²³ Interessant ist, dass die Sauberkeitserziehung als Thema ausschließlich innerhalb des Typus 2 aufgerufen und besprochen wird. Vergleichbar mit schulischen Vorläuferkompetenzen (z. B. Lesen, Rechnen, Schneiden), stellt auch das „Trocken-Werden“ ein elterliches Thema dar, das primär unter dem Aspekt von Leistung bzw. einer zu erreichenden Entwicklungsnorm betrachtet wird.

Dw: *aber diese Elternberuhigung, das können die hier alle ganz gut. (...)*

Aw: *das schlechte Mama-Gewissen ist immer so, ne? wird schnell beruhigt und man geht mit einem guten Gefühl wieder raus.*

Der Mutter ist es den *Fachkräften* gegenüber so unangenehm, dass ihr Sohn noch nicht trocken ist, dass sie am liebsten aus der Situation flüchten will („du gehst jetzt hier einfach“). Im Folgenden betont sie nachdrücklich, dass die *Fachkräfte* es nicht „stört“ bzw. es ihnen „total egal“ ist, dass sie ihren Sohn mehrmals am Tag umziehen müssen und es nicht „schlimm“ finden, dass er noch nicht trocken ist. Damit wird allerdings implizit die Relevanz der (Alters)Norm im Hinblick auf das Trocken-Sein betont, die das Kind aber noch nicht erfolgreich erfüllt. Mutter und *Fachkräfte* stellen das an das Kind gerichtete Entwicklungsziel hier also nicht in Frage – das Nicht-trocken-Sein bleibt ein dem Kind zugeschriebenes Defizit, an dem gemeinsam gearbeitet werden muss.

In der folgenden Passage dokumentiert sich beispielhaft eine elterliche Anspruchshaltung gegenüber den *Fachkräften*. Das Festlegen und Einfordern von angemessenen Entwicklungs- bzw. Erziehungszielen wird hier ganz selbstverständlich von einem Vater in Anspruch genommen, ohne dass eine diskursive Ebene, ein Aushandlungsprozess, mit den *Fachkräften* in Erwägung gezogen würde.

Gruppendiskussion 3

Am: *dass sozusagen, wir vertrauen Ihnen acht Stunden am Tag unsere Kinder an, weil wir hoffen, dass sie durch ihre Ausbildung, durch ihre Lebenserfahrung so viel angehäuft haben, dass sie nicht unsere Kinder versauen, sondern halt ihnen helfen, Menschen zu werden, die halt vernünftig in die Gesellschaft passen. das bedeutet, dass man vernünftig miteinander redet, dass man die Grundlagen von Höflichkeit, ich beschimpfe keinen, ich werde nicht persönlich, ich lasse die Menschen ausreden, ich könnte jetzt noch zehn benennen, die braucht man jetzt nicht hören.*

In der impliziten Unterstellung, die *Fachkräfte* könnten die eigenen Kinder „versauen“, dokumentiert sich deutlich eine Konkurrenz-Orientierung bzw. ein Ringen mit den *Fachkräften* um die ‚bessere‘ pädagogische Expertise. *Am* nimmt hier ganz deutlich seinen eigenen Expertenstatus in Anspruch; er präsentiert sich als jemand, der in der Lage ist, zu beurteilen, was eine gute pädagogische Praxis ausmacht. Indirekt erteilt er Aufträge an die *Fachkräfte*, indem er die Regeln nennt, die diese den Kindern vorzuleben haben. In dem Ziel, die Kinder sollten „in die Gesellschaft passen“, dokumentiert sich zudem die elterliche Orientierung an einem möglichst erfolg-

reichen Bedienen gesellschaftlicher Verhaltens- und Leistungsanforderungen.

Die im Typus 2 ausgeprägte elterliche Orientierung daran, aktiv auf die Arbeit in der KiTa Einfluss zu nehmen und mitzubestimmen, dokumentiert sich auch in der folgenden Passage.

Gruppendiskussion 3

Bw: ja, so ist das Konzept hier. Ja. (2) überhaupt, du hattest den Stichpunkt konzeptionell irgendwie mitarbeiten zu können oder Ideen einzubringen, da kommen wir ja gar nicht ran. Also, da, das ist so, (.) steht uns gar nicht zu sozusagen.@(.)@

Am: genau. das ist so sehr (.) hum-

Bw: machen Sie mal Ihres, das ist unsere Aufgabe. so. genau.

Am: genau. es sind noch viele Erzieher aus dem Zeitalter oder sehr geprägt aus dem Zeitalter der DDR. und ich glaube, da kommt es auch her so das Thema. viele sind (geprägt),

Bw: _____ (findest du?)

Am: da war man nicht so der Mitsprache mächtig als Eltern in der DDR.

Bw: gerade jetzt bei (Name Fachkraft) in der Gruppe die beiden, die zähle ich da in die Gruppe mit rein, die du gerade meinst, gar nicht. die sind total offen für viele neue Dinge oder Ideen, die ich jetzt aus meinem Studium auch mitbringe, ich erzähle viel oder bringe auch mal einen Ausdruck, einen Text oder irgendwas mit. den lesen die sich durch und setzen ihn auf ihre Art und Weise um. also, die sind total offen für Ideen.

In dieser Passage dokumentiert sich die Orientierung daran, als Eltern „konzeptionell mitzuarbeiten“ oder „Ideen einbringen“ zu können, die dann von den Fachkräften „umgesetzt“ werden. *Am* erklärt die nicht offene und wenig diskursive Haltung mancher Erzieherinnen mit ihrer Prägung durch die DDR, in der die Eltern der Mitsprache nicht „mächtig“ waren. Dies stellt insofern eine interessante Wortwahl dar, als sich die sogenannte *führende* Rolle der Erzieherin in der DDR nicht nur auf ihre Positionierung den Kindern, sondern auch den Eltern gegenüber bezog. Im *positiven Gegenhorizont*, den *Bw* entfaltet, stehen dann solche Fachkräfte, die „total offen für viele neue Dinge oder Ideen“ sind, die sie aus ihrem Studium mitbringt. In der Beschreibung ihrer Kooperation mit Fachkräften wird deutlich, dass sie aktiv Einfluss auf die pädagogische Praxis der Erzieherinnen zu nehmen versucht und hier einen Expertenstatus für sich in Anspruch nimmt – sie sieht sich in der Rolle der Impulsgeberin für die Fachkräfte.

C.3.3 Typus 3: KiTa als Ort der Dienstleistung mit primärem Betreuungs- und Erziehungsauftrag sowie der Trennung zwischen familiärer und öffentlicher Sphäre

Elterliche Perspektive auf das Kind und die Kind-Fachkraft-Interaktion im Typus 3

Innerhalb dieses rekonstruierten *auf KiTa bezogenen elterlichen Qualitätsverständnisses* lässt sich eine ausgeprägte Orientierung am Kind als schutz- und erziehungsbedürftigem Wesen erkennen, dessen Akteurstatus dem elterlichen Sicherheitsbedürfnis sowie ihrer Erziehungshoheit über das Kind nachgeordnet wird. Die Eltern wollen möglichst viel Kontrolle darüber behalten, was in der KiTa passiert bzw. was ihr Kind dort tut, und nehmen gegebenenfalls auch eine Einschränkung der kindlichen Handlungs- und Erfahrungsspielräume in Kauf, wenn sie die prägende Wirkung ihres elterlichen Einflusses in Gefahr sehen.

In der folgenden Sequenz dokumentiert sich in kondensierter Art und Weise, dass im Kern der elterlichen Qualitätsvorstellungen des Typus 3 der Anspruch an KiTa steht, die eigenen Kinder müssten jederzeit geschützt und beaufsichtigt werden.

Gruppendiskussion 8

Cw: über diesen Kindergarten, dies ist meine erste Erfahrung und wir sehen die Kinder hier lange nicht. wir bringen sie einfach früh am Morgen und holen sie am Nachmittag ab. wir sehen nicht selbst, welche Art von Aktivitäten hier durchgeführt werden oder auch nicht. nun, insgesamt bin ich zufrieden. es gab nichts, worüber man bekümmert sein müsste. aber ich möchte etwas hinzufügen (.) es ist eher eine Beschwerde; wenn sie die Kinder mitnehmen, um draußen auf dem Spielplatz zu spielen, denke ich, dass sie ihnen nicht genug Aufmerksamkeit schenken. letztes Jahr fiel mein Sohn um und verletzte sich im Gesicht. An diesem Teil seines Gesichts (zeigt auf den entsprechenden Teil) hat er sich verletzt und es ist eine Narbe geblieben. es ist so normal für sie; sie kümmern sich nicht um sie.

Die Mutter *Cw* lebt mit ihrer Familie in einer Unterkunft für Geflüchtete und spricht noch kein Deutsch (die Gesprächspassage wurde nachträglich übersetzt) – sie lebt also in vielfacher Hinsicht in einer für sie (noch) ‚fremden‘ Welt, in der sie Erfahrungswissen erst nach und nach aufbauen kann. So rahmt sie ihre Beschwerde hier selbst damit, dass ihr die Vergleichshorizonte fehlen, weil es die erste KiTa ist, die sie in Deutschland kennenlernt. Da sie auf keinerlei

Erfahrungswissen zurückgreifen kann, was *innerhalb* der KiTa, in der pädagogischen Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern, passiert, bleibt das, was zwischen Bringen und Abholen ihres Kindes passiert, für sie eine ‚Black Box‘ – nicht nur ‚fremd‘, sondern unbekannt. Dass sie „insgesamt zufrieden“ ist, speist sich damit ebenfalls nicht aus Erfahrungswissen, nicht aus einem für sie hinreichenden Einblick in die Alltagspraxis in der KiTa. Daher weiß sie auch nicht, worüber sie „bekümmert“ sein „müsste“ bzw. könnte. Anhand eines konkreten Beispiels – ihr Kind fiel und verletzte sich im Gesicht – entwirft sie dann aber doch einen *positiven Gegenhorizont*: Sie erwartet von den Erzieher*innen, dass diese den Kindern mehr „Aufmerksamkeit“ bzw. mehr Beobachtung schenken und sie vor Gefahren bzw. Verletzungen schützen. Den Fachkräften unterstellt sie, dass es für diese „normal“ sei, dass Kinder sich verletzen, und konstatiert damit eine grundlegende Rahmeninkongruenz. Da, wo sie erwartet, dass die Fachkräfte sich „kümmern“ (um ihr Kind und damit auch um ihre mütterlichen Sorgen), erlebt sie deren Verhalten als diametral entgegengesetzt. Interessant ist, dass die Ebene des offenen Ansprechens dieser Diskrepanz bzw. Dissonanz erst in der Gruppendiskussion möglich war (in der auch eine Erzieherin und eine Küchenkraft der KiTa anwesend waren, die beide für Ad-hoc-Übersetzungen sorgten).

Auch in der folgenden Passage aus einer anderen Gruppendiskussion wird das Thema Sicherheit (im Garten) sehr stark fokussiert. Die Mutter konstruiert ihr Kind als ein in der KiTa permanenter Gefährdung bzw. Verletzungsgefahr ausgesetztes Kind, dessen Bewegungs- und Explorationsinteressen bei ihrer Einschätzung der Situation nicht mit in Rechnung gestellt werden. Deutlich wird diese Orientierung vor allem dadurch, dass die anderen Eltern antithetisch²⁴ daran anschließen und die Sicherheitsorientierung von *Dw* kritisch hinterfragen.

Gruppendiskussion 4

Dw: wenn die fallen oder, was ich damals ganz furchtbar fand, mein Kind ist draußen gekrabbelt und da sind die, deswegen zur Sicherheit finde ich nicht, dass Kleine und Große getrennt sind, dass die Großen mit ihren Rollrädern und Fahrrädern langfahren und den Kindern über die Hände fahren können. ja, das hatte ich bei (Name Fachkraft) angesprochen (.) sie hat gesagt, das ist noch nicht passiert, sag ich, aber was ist, wenn es passiert? ja da sind alle fünf Finger gebrochen.

Gw: hm (bejahend)

Dw: ich komm aus dem medizinischen Bereich, ich weiß wie schnell sowas geht. und weiß auch, was für Folgen das haben

kann. Alles drum herum, ne? das ist einfach, dass da die Sicherheit, ja, mehr gegeben ist.

Fm: ja, also tun wir dann die Fahrräder wegschließen?

Kw: nee. das hat auch nichts damit zu tun.

Fm: ⊥ die werden immer irgendwo

Kw: ⊥ die Kinder können auch von der Schaukel fliegen

Fm: richtig.

Kw: deswegen bauen wir die Schaukel jetzt nicht ab.

Fm: ja

Kw: da geht=s einfach darum, wirklich, dass da mehr Leute da sind, und dass (Name Fachkraft) vor allen Dingen hier auch nicht abends alleine ist. also das finde ich ein ganz großes Manko, ein ganz großes Manko.

Dw bringt hier ein massives Unwohlsein, einen emotionalen Zustand der Belastung („ganz furchtbar“), zum Ausdruck, der mit einer (in ihren Augen) zu großen Freiheit der Kinder bzw. mit einem Unbeaufsichtigt-Sein durch die Fachkräfte zusammenhängt. Die Altersmischung der großen und kleinen Kinder wird nicht in ihrer pädagogischen Bedeutung in Betracht gezogen, sondern ausschließlich als potenzielle Gefahrenquelle für die kleinen Kinder wahrgenommen. Die starke Orientierung an „Sicherheit“ wird mit der eigenen medizinischen Expertise (nicht mit der mütterlichen Angst) begründet und damit den anderen als im Grunde nicht kritisierbar offeriert. In dem von *Dw* rekonstruierten Gespräch mit der Fachkraft, die von ihr auf die Gefahr hingewiesen wird, dokumentiert sich, wie hier Fachkraft und Mutter aneinander vorbeireden: Während die Erzieherin auf ihr Erfahrungswissen rekurriert, dass noch nie etwas passiert ist, und das Anliegen von *Dw* damit zurückweist, ist für diese allein die potenziell gegebene Gefährdung, die sie ebenfalls mit ihrem eigenen – medizinischen – Erfahrungswissen plausibilisieren kann, von Bedeutung und nicht hinnehmbar.

Die Anschlüsse von *Fm* und *Kw* an die ausgeprägte Sicherheitsorientierung von *Dw* lassen diese besonders konturiert hervortreten: Die an sie gerichteten Fragen, ob also die Fahrräder weggeschlossen und die Schaukeln abgebaut werden sollten, sind rhetorischer Natur. Beide Elternteile negieren die angesprochene Gefährdung nicht, setzen sie aber in eine Relation zu den Bewegungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, die Kinder in ihrer Perspektive selbstverständlich haben sollten. Die damit verbundene Antinomie (den Kindern Exploration gewähren und sie zugleich schützen) wird von *Fm* und *Kw* nicht aufgelöst (z. B. dadurch, dass die Krippenkinde unter sich bleiben, wie von *Dw* anvisiert), sondern zugelassen und diskutiert: Eine ‚Lösung‘ wäre zum Beispiel ein besserer Fachkraft-Kind-Schlüssel, also keine Begrenzung der Freiheiten der Kinder, sondern bessere strukturelle Rahmenbedingungen.

²⁴ Zu den Formen der Bezugnahme auf eine Orientierung, wie sie in der Dokumentarischen Methode unterschieden werden und für die Rekonstruktion der Diskursorganisation essentiell sind, vgl. das Kapitel F.2.

Eine weitere zentrale Orientierungsfigur des Typus 3 bezieht sich auf die hohe Relevanz, die einer an gesellschaftlichen Konventionen bzw. „Verhaltensregeln“ orientierten Erziehung der Kinder zugeschrieben wird. Im *negativen Gegenhorizont* steht die freie Entfaltung der Kinder, die in den Augen der im Folgenden zitierten Mutter ohne Erziehung machen, „was sie wollen“, und zu einer Horde unerzogener „Rabauken“ werden.

Gruppendiskussion 6

Ew: oben sind ein bisschen die größeren, ja ich habe auch das Gefühl dass wir oben mehr die Rabauken haben und unten mehr die ruhigeren und ich hätte mir auch gewünscht dass mein Junge lieber nach unten kommt, als oben bei diesen ganzen (4) nach welchen Kriterien die zusammengewürfelt werden, weiß ich auch nicht. ja also die haben schon eine recht freie Erziehung, die Kinder dürfen schon also, die Kita lebt nach dem Prinzip, die Kinder sollen selbst ihre Grenzen austesten und erfahren. ist nicht für jedermanns Eltern der Geschmack, mir wäre auch manchmal ein bisschen mehr Strenge also nicht überstreng,

Bw: Regel

Ew: aber vielleicht ein bisschen mehr na?

Bw: Verhaltensregeln wie sie in jeder Gesell- Gemeinschaft ()

Ew: zumal das darfst du nicht vergessen, wenn die Kinder rausgehen dann beschwerten sich die Erzieher (.) ach die hören nicht ach die machen was sie wollen. aber hier drin spielen sie wie die Sau also. (2)

Ew unterstellt der KiTa, dass die Kinder willkürlich „zusammengewürfelt“ wurden, ohne dass sie als Mutter hätte Einfluss darauf nehmen können, mit welchen Kindern ihr Sohn in eine Gruppe kommt. Die Rahmeninkongruenz zwischen den Orientierungen der KiTa und den ihrigen dokumentiert sich in der grundlegenden Differenz, die sie zwischen den eigenen und den Erziehungsvorstellungen der KiTa konstruiert: Die „recht freie Erziehung“ steht bei ihr im *negativen Gegenhorizont*, sie würde sich „mehr Strenge“ wünschen. Die an die KiTa gerichtete Erwartung bezieht sich primär darauf, dass das eigene Kind im Sinne des Stils und der Normen der Familie *erzogen* wird. Der stark negativ besetzte Ausdruck, die Kinder würden spielen „wie die Sau“, weist darauf hin, dass die Mutter den Fachkräften im Prinzip völliges Erziehungsversagen vorwirft und ihnen diesbezüglich das Vertrauen längst entzogen hat.

Elterliche Perspektive auf die Bedeutung der Peers im Typus 3

Innerhalb dieses rekonstruierten auf KiTa bezogenen elterlichen Qualitätsverständnisses werden die Gleichaltrigen eher als potenzielle Gefährdung für die eigenen Kinder bzw. den familienspezifischen (Erziehungs)Stil thematisiert.

In der folgenden Passage wird nicht nur ein anderes Kind der Gruppe als starke Bedrohung für das eigene Kind bzw. für andere KiTa-Kinder konstruiert, sondern die Eltern bekräftigen sich auch untereinander darin, dass die Fachkräfte der potenziellen Gefahr gegenüber eine gleichgültige Haltung einnehmen (was damit zugleich als Missachtung der elterlichen Perspektive gerahmt wird).

Gruppendiskussion 6

Ew: der eine Junge bei uns in der Gruppe macht jetzt schon Kampfsport, mit sechs. (2) muss man mit sechs Jahren Kampfsport machen?

Cw: ich finde nicht, nee.

Ew: bei aller Liebe

Cw: es kommt drauf an

Bw: also ist okay.

Ew: also wenn die Kinder dastehen und so Boxen machen, Kickboxen und das dann auch noch untereinander ausüben ()

Gm: ja das ist auch eine Erziehungssache, also ()

Bw: ja ja

Gm: () ein Sportlehrer (Durcheinander)

Bw: beim Kampfsport lernt man eigentlich genau das Gegenteil,

Gm: genau

Bw: da lernt man eigentlich, wie man ()

Ew: aber sie wenden es hier an zur Gewalt.

Bw: () Disziplin und Grenzen.

Ew: aber sie wenden es hier an zur Gewalt und da müssen die Erzieher eingreifen und nicht einfach sagen, ich hol mir jetzt mal nen Kaffee

Gm: nee ist richtig.

Die Mutter *Ew* signalisiert hier eine starke und generalisierende Ablehnung gegenüber dem Ausüben von „Kampfsport“ im Alter von sechs Jahren. Sie problematisiert dabei das Verhalten eines Kindes, das ihrer Meinung nach einen schlechten Einfluss auf den Umgang der Kinder untereinander hat. „Boxen“ und „Kickboxen“ werden nicht als Sport gerahmt, sondern als „Gewalt“ („sie wenden es hier an zur Gewalt“). *Bw* hält zwar dagegen, dass man beim Kampfsport eigentlich „genau das Gegenteil [...] Disziplin und Grenzen“ lerne, aber dies findet bei *Ew* keinen Anklang. Sie hält an dem Bild fest, dass von den Fachkräften nicht beaufsichtigte und nicht regulierte Kinder untereinander „Gewalt“ anwenden und damit auch ihr Sohn dieser schutzlos ausgeliefert ist. Im von ihr entfaltenen *negativen Gegenhorizont* stehen hier also nicht primär die Kinder, sondern die Erzieher*innen, die sich lieber „einen Kaffee holen“, statt in Situationen, in denen Gewalt ausgeübt wird, einzugreifen. Das „Kaffeetrinken“ steht synonym für ‚Pause machen‘ bzw. dafür, als Aufsichts- und Erziehungsperson für die Kinder nicht

präsent zu sein. Die beaufsichtigende und kontrollierende Funktion der Fachkräfte wird hier in den Fokus der mütterlichen Orientierung an Qualität gestellt.

Elterliche Perspektive auf die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern-Fachkraft-Interaktion im Typus 3

Innerhalb dieses rekonstruierten auf KiTa bezogenen elterlichen Qualitätsverständnisses wird die Aufgabe der Fachkräfte primär darin gesehen, das Kind zu betreuen, zu verpflegen und im Sinne der elterlichen Vorstellungen (mit) zu erziehen. Die KiTa wird primär als Dienstleistung betrachtet und als ein Ort der normorientierten Erziehung, der umso positiver bewertet wird, je ähnlicher die dortige Praxis den *milieuspezifischen Orientierungen der Eltern* ähnelt. Die Bewahrung des *familienspezifischen Stils* soll durch den KiTa-Besuch möglichst wenig gefährdet werden. Die Übertragung von Verantwortung und Erziehungsaufgaben an die Fachkräfte und der Aufbau von Vertrauen stellen entsprechend eine Herausforderung dar. Eine gewisse Ambivalenz ergibt sich daraus, dass auch im Rahmen des Typus 3 Eltern sich ein erfolgreiches Durchlaufen der Bildungsinstitutionen für ihre Kinder wünschen, zugleich aber befürchten, dass ihre Kinder sich ihnen entfremden.

Das elterliche Qualitätsverständnis des Typus 3 ist im Hinblick auf die Kooperation mit den Fachkräften davon geprägt, dass den Eltern primär daran gelegen ist, die eigenen elterlichen Orientierungen bzw. die eigene häusliche Praxis auch in der Praxis der KiTa wiederzufinden und die Kontrolle darüber zu behalten, was dort mit ihrem Kind passiert. In der Interaktion zwischen Eltern und Fachkräften zeichnen sich dabei zwei graduelle Ausprägungen dieser Orientierung ab: Während bei manchen Eltern eine eher zurückhaltende *Haltung des Wünschens* von mehr Kontrolle und Anpassung der KiTa an den familiären Habitus zu erkennen ist, äußern andere diese sehr stark fordernd und mit einer *Anspruchshaltung*. Generell ist in diesem Typus keine Orientierung an diskursiven Aushandlungsprozessen mit den Fachkräften erkennbar: Entweder die Eltern suchen das Gespräch erst gar nicht, oder aber sie initiieren es, um den Fachkräften gegenüber die eigenen Vorstellungen und Ansprüche vorzutragen. Beide Nuancen werden im Folgenden anhand von Gesprächspassagen rekonstruiert.

In diesem Typus ist der basistypische Wunsch nach Transparenz besonders stark ausgeprägt: Je mehr KiTa als ‚Black Box‘ erscheint, in deren ‚Innenleben‘ man keine Einblicke hat, desto stärker ist das Bedürfnis danach, möglichst um-

fassend über alle Aktivitäten und Entwicklungen des eigenen Kindes informiert zu werden.

Gruppendiskussion 8

I: was erwarten Sie von einem Kindergarten, in den ihre Kinder gehen?

Dw: von einem Kindergarten? ja dass die Erzieher mehr sprechen mit uns. was sie hier lernen. was sie machen. ja.

Ü2/

Cw: die Kontakte zwischen Erzieher und Eltern, sie findet nicht schlecht und Erwartung ist viel. ja @(.)@ sie sagte, das soll ein bisschen mehr Kontakt zwischen Eltern und Erziehern sein, sie sagt weil (.) ich weiß nicht, was mein Kind zum Beispiel den ganzen Tag hier spielt, ich erfahre wenig und wenn ich immer frage (.) wie war denn heute. wie war heute mein Kind? und die sagen (.) ja war gut. und sie erwartet ein bisschen mehr, weil das Kind den ganzen Tag hier ist und wie er spielt, wie er sich entwickelt hat, und bisschen mehr will sie wissen. und dann so kurze (.) ja war dein Kind gut. das reicht nicht. dann zum Beispiel das Kind malt jetzt oder fangt an zu schreiben oder fangt an irgendwie anders, und sie kriegt das nicht mit. Deswegen (.) allgemein der Kontakt zwischen Erzieher und Mutter soll ein bisschen mehr sein und die Gespräche auch über das Kind.

Die Mütter *Cw* und *Dw*, die in einem anderen Land mit einer anderen KiTa- bzw. Schultradition aufgewachsen sind, wünschen sich einen besseren Zugang zur Praxis innerhalb der KiTa, indem sie besser und sehr umfassend von den Fachkräften über das, was in der KiTa passiert, informiert werden. Sie entwickeln dabei nicht die Vorstellung von einem wechselseitigen Austausch zwischen den Sphären Familie und KiTa, sondern stellen sich eine Art protokollarischer Berichterstattung der Fachkräfte an die Eltern vor. Das Verpassen bedeutsamer Entwicklungsschritte des Kindes steht im *negativen Gegenhorizont* – es würde bedeuten, dass die Familie nicht mehr der einzige oder primäre Ort ist, in dem die kindliche Entwicklung verortet ist, sondern auch die Fachkräfte über ‚Exklusivwissen‘ verfügen. Damit gerät die privilegierte Stellung der Familie bzw. der Mutter in der Beziehung zum Kind in Gefahr.

Andere Eltern dieses Typus sind in ihrem Umgang mit den Fachkräften daran orientiert, von diesen die Übernahme der eigenen familienspezifischen Orientierungen explizit einzufordern. Dabei wird die KiTa als Dienstleistung adressiert, die den Ansprüchen der Eltern möglichst umfassend gerecht werden und mit ihnen an „einem Strang ziehen“ soll.

Gruppendiskussion 6

I: wie verstehen Sie die Rolle der Kita jetzt in Blick auf die Vorbereitung für, auf das was danach kommt, also nach der Kita kommt. Vielleicht möchten Sie da (.)

Ew: auf jeden Fall @(mehr Grenzen)@ definitiv

Cw: ja also das ist halt auch ein Punkt ich finde also. von mir aus jetzt können sie es noch machen. in einem Jahr ist mein Kind aber Vorschulkind was es eigentlich nicht gibt diese Vorschule aber ist sie dann in dem Fall (.) und ich finde da müssen den Kindern spätestens mehr Grenzen aufgezeigt werden, weil in der Schule kannst du nicht einfach aufstehen und rumrennen

Ew: \perp sie können nicht erst mit sechs die Grenzen lernen das geht nicht.

Cw: genau so. ganz schlimm.

Ew: und da muss die Kita mit den Eltern an einem Strang ziehen

In den Anschlüssen der Eltern an die Frage der Interviewerin dokumentiert sich eine von ihnen wahrgenommene Diskrepanz zwischen der Praxis der KiTa und ihren elterlichen Verhaltensvorstellungen: Die Fachkräfte werden den Vorstellungen der Eltern, die sich als Vorbereitung auf die Schule wünschen, dass den Kindern „Grenzen“ gesetzt werden und sie lernen, nicht den eigenen Bedürfnissen („aufstehen und rumrennen“), sondern den Erwachsenen zu folgen, in mehrfacher Hinsicht nicht gerecht. Die Schule wird hier als ein Rahmen konstruiert, der von Kindern ein angepasstes bzw. schuladäquates Verhalten erwartet, das sich von dem in der KiTa unterscheidet, spätestens aber in der Vorschulzeit eingeübt werden sollte. Je größer die Kluft zwischen der KiTa (mit ihren freien Regeln) und der Schule (mit ihren strikten Regeln) imaginiert wird, desto größer werden auch die Befürchtungen der Eltern, dass ihr Kind in der Schule nicht zu recht kommen könnte. Die elterlichen Vorstellungen werden hier als die unzweifelhaft geltenden gesetzt – die KiTa soll dann mit ihnen an „einem Strang ziehen“, sie also in ihren Erziehungsvorstellungen und ihren Zielen unterstützen.

Die dem Typus 3 inhärente Forderungs- bzw. Dominanzorientierung den Fachkräften gegenüber kulminiert in der folgenden Aussage.

Gruppendiskussion 6

Ew: aber was mich total nervt, ist immer diese Ausrede, wenn man irgendwie was anspricht, was man grad doof findet bei den Erziehern und dann kriegt man immer diese Ausreden um die Ohren geknallt, wo ich dann so denke, ey Leute, fragt doch bitte einfach

Bw: \perp was für ne Ausrede, dass sie

Ew: \perp ja, weil ihr Kind macht doch, ich bin nicht da gewesen, ich hab=s nicht gesehen, äh

Bw: aber ich finde (.) die sind ja wahrscheinlich nicht da, also bei den dreißig

Ew: sie stehen genau daneben mit dem Rücken, wo ich dann sage, dreh dich doch bitte einfach mal um, dann siehst du es auch.

In dieser Passage dokumentiert sich, dass Ew die fragende Haltung, die sie von den Fachkräften ihr gegenüber erwartet („fragt doch bitte einfach“), diesen selbst nicht entgegenbringt. Sie spricht nach eigener Aussage ihre Beschwerden sehr direkt und personalisiert an, zeigt sich aber nicht daran interessiert, sich eine Situation aus den verschiedenen Perspektiven heraus zu erschließen. Die Reaktionen der Fachkräfte werden dann als „Ausreden“ disqualifiziert: Sie erscheinen ihr unglaubwürdig bzw. unehrlich. Darin dokumentiert sich nicht nur ein Mangel an Vertrauen den Fachkräften gegenüber, sondern auch der Wunsch, über deren Verhalten bestimmen zu können („wo ich sage, dreh dich doch einfach bitte um“). Die Erzieher*innen werden in ihrem professionellen Handeln hier nicht anerkannt, sondern als Dienstleister*innen betrachtet, die ihren Auftrag nicht angemessen erfüllen und von der Mutter erst auf diesen hingewiesen werden müssen. Dieses Zurechtweisen der Fachkräfte hat einen degradierenden Charakter.

C.4 Sinngenetische Typenbildung: Elterliche Orientierungen in Bezug auf Mahlzeiten, Eingewöhnung und Schulvorbereitung

C.4.1 Komparation elterlicher Orientierungen entlang des Themas Essens bzw. Mahlzeiten

In der jeweiligen Art und Weise, wie sich verschiedene Eltern mit dem Thema Essen bzw. Mahlzeiten beschäftigen, dokumentieren sich milieuspezifische Unterschiede besonders prägnant.²⁵ Die drei in den vorangegangenen Kapiteln empirisch rekonstruierten Typen elterlicher Orientierungen im Hinblick auf KiTa-Qualität lassen sich auch an Passagen zu dieser Thematik konturiert herausarbeiten und voneinander unterscheiden. Für jeden Typus wird dabei im Folgenden auf jeweils eine, maximal zwei exemplarisch ausgewählte Passagen zurückgegriffen.

²⁵ Folgen wir Bourdieu (1982), nehmen die Essensstile einen, wenn nicht den prominenten Platz bei der Identifikation und Vermittlung der klassen- oder milieuspezifischen und natürlich auch der familienspezifischen Stile ein. Das deutet darauf hin, dass wir es bei der Orientierung an Essensstilen zugleich mit einer Orientierung an der Wahrung oder Dominanz des je familienspezifischen Stils zu tun haben.

Typus 1: Essen in der KiTa als Experimentierfeld und Ort der Persönlichkeitsentfaltung

Im Folgenden wird die für den Typus 1 (KiTa als Ort der Persönlichkeitsentfaltung und der beiläufigen Förderung von Individualität sowie der wechselseitig anerkennenden Beziehungen) spezifische Bearbeitung des Themas Essen bzw. Mahlzeiten vorgestellt.

Das Thema Essen ist das einzige, bei dem der Vater Dm keine selbstverständliche Kongruenz zwischen seinen Orientierungen und denjenigen der Fachkräfte wahrnimmt. Er spricht in diesem Zusammenhang von „Gewöhnungsbedürftigkeit“, die er aber sich selbst abverlangt.

Gruppendiskussion 5

Dm: *ich glaub da haben wir schon Glück (.) was ich auch erst gewöhnungsbedürftig fand, (2), für dich vielleicht auch (.) ist, dass die Kinder im Prinzip völlig frei bestimmen können, ob sie was essen, wie sie=s essen. und weil meine Kinder auch sehr mäkelig sind und dann bewusst ausharren, um sich auf den Nachttisch zu stürzen oder so*

Bw: *brauchen sie ja gar nicht. sie können ja nach neuesten Regeln den Nachttisch sofort essen*

Dm: *ach so (.) ja sie könn, sie könn sofort den Nachttisch essen.*

Alle: *@(.)@*

I: *└ okay*

Dm: *hat ich auch meine Schwierigkeiten am Anfang und ich geb auch zu, dass es zu Hause bei uns nich so @(.)@ nich so läuft @(.)@*

Bw: *└ nee, bei uns auch nicht @(.)@*

Dm: *aber ich kann das auch verstehen, ne (.) also zur Eigenmotivation der Kinder in der Schule kann ich ja auch nicht irgendwie hinter den stehen und sagen, was die essen sollen. Ähm=ähm, ja, ist das Konzept (2) interessant, aber ich seh da auch durchaus positive Ergebnisse.*

Auffallend ist, dass der Vater von der KiTa nicht erwartet, dass sie sich an seine esskulturellen Vorstellungen anpasst. Er respektiert vielmehr die alternativen Vorstellungen und Praktiken der Fachkräfte. Die Bedürfnisbefriedigung und das Zulassen von Freiräumen für eigenmotivierte Erfahrungen der Kinder haben für ihn sogar höhere Relevanz als seine eigenen esskulturellen und normativen Vorstellungen. Die KiTa wird als ein Erfahrungsraum betrachtet, der anders ist und sein darf als die Familie und den Kindern die Entwicklung von Selbstbestimmtheit, Selbstständigkeit und „Eigenmotivation“ ermöglicht, die von den Eltern im familiären Kontext nicht gleichermaßen erwünscht ist. Für den Vater ist es nachvollziehbar, warum in der Einrichtung wie gearbeitet wird, und er ist deshalb bereit, die Inkongruenz zu akzeptieren und sogar den Mehrwert, etwa die für die

Schule wichtige Erhöhung der Eigenmotivation der Kinder, anzuerkennen.

Dies dokumentiert sich homolog in der Orientierung einer anderen Mutter aus derselben Gruppendiskussion.

Gruppendiskussion 5

Bw: *in der Krippe ist die Essenssituation manchmal sehr gewöhnungsbedürftig, weil man da reinkommt, die panschen sich halt selber alles selber auf den Teller, die manschen da auch selber drin rum. also auch dann mal mit Gabeln, mal mit Messern, sie dürfen das alles ausprobieren. die Hälfte fliegt dann runter, also ich bei der Eingewöhnung, dachte ich echt so, boah, was das denn? also irgendwie (2) also ich sag mal so, als normal gepolte Mutter hätte man ständig (.) mit dem Lappen irgendwie hinterher gewischt und hat gedacht, nee also das geht ja jetzt mal gar nicht hier (.) komischerweise positiv daran war aber, dass unsere Kinder hatten wirklich, also sie essen nicht alles, okay, aber sie hatten nie so diese dieses absolute Verweigern, was ich so bei Freunden gesehen habe, also, dass sie keinen Spaß am Essen hatten, dass es schon Tränen gab, wenn es hieß wir setzen uns an Tisch und das Essen kam auf=n Teller und dann und dann wurde schon gesagt (.) nee. und wir haben sie dann auch zuhause so essen lassen und dadurch hatten sie zumindest immer Spaß am Essen. wir nicht immer, aber die Kinder schon.*

Alle: *@(.)@*

Auch Bw stellt eine Inkongruenz zwischen den familiären Orientierungen in Bezug auf die Ausgestaltung des Essens und den Orientierungen der Fachkräfte dar: Beide sprechen von „Gewöhnungsbedürftigkeit“. Auffallend ist, dass auch Bw von der KiTa nicht erwartet, sich an die esskulturellen Praktiken der Eltern anzupassen, sondern diese selbst in der Verantwortung sieht, mit der Differenz umzugehen. Beide Elternteile reagieren unterschiedlich auf die Inkongruenz, teilen aber die grundlegende Orientierung an einem Respektieren der Praktiken, die in der KiTa üblich sind.

Bw greift die Umgangsweisen der Fachkräfte sogar als Vorbild auf und versucht, sie in ihren familiären Alltag zu integrieren. Sie reflektiert dabei auf einer impliziten Ebene, dass es zwischen den Perspektiven der Mutter und denen der Fachkräfte einen Unterschied gibt, priorisiert diese aber nicht: Als „normal gepolte“ Mutter würde sie „ständig mit dem Lappen hinterherwischen“, wenn die Kinder mit dem Essen „panschen“ und „manschen“, aber die Entwicklung ihrer Kinder überzeugt sie davon, dass die Prinzipien in der KiTa positive Effekte zeitigen – sie sind in dem Sinne erfolgreich, dass ihre Kinder (im Vergleich zu anderen Kindern) kein Essen verweigern und „Spaß“ daran haben. Dieser „Er-

folg‘ führt sogar zu einer Änderung ihres Verhaltens innerhalb der Familie, welches sich die Selbstbestimmtheit der Kinder in der KiTa zum Vorbild nimmt.

Die Sphären *KiTa* und *zu Hause* werden in diesem Beispiel als Sphären mit unterschiedlichen Regeln, Normen und Praktiken voneinander unterschieden. Dies wird nicht negativ bewertet, sondern positiv gerahmt: KiTa wird als *Erweiterung* dessen betrachtet, was *zu Hause* angeboten wird.

Typus 2: Essen in der KiTa als Lern-Möglichkeit bzw. als Ort der (gemeinschaftlichen) Kompetenz-Entwicklung

Im Folgenden wird die für den Typus 2 (*KiTa als Ort der Entwicklungs- und Leistungsoptimierung sowie der Ausgestaltung eines Förderbündnisses*) spezifische Bearbeitung des Themas Essen bzw. Mahlzeiten vorgestellt.

Auch die Mahlzeiten in der KiTa werden als lernförderliches Setting bzw. als Ort der Kompetenzentwicklung gerahmt.

Gruppendiskussion 4

Em: was bei uns vielleicht noch war in der Eingewöhnung, da war dann auch das erste Mal Mittagessen hier, wo ich dann auch noch zugegen war. und, sie hat hier wesentlich ordentlicher gegessen als zu Hause, also, da hat man dann schon gemerkt, dass ähm man och zu Hause, also mit der Elternzeit da auch nicht mehr viel vermitteln äh konnte, dass dann auch andere neue Reize reinkommen mussten.

Em benennt hier eine für ihn schon in der Eingewöhnungszeit beobachtbare Veränderung des Essverhaltens seiner Tochter: Sie habe „wesentlich ordentlicher gegessen als zu Hause“. „Ordentlich“ zu essen, und sich damit entsprechend einer gesellschaftlich-kulturellen Normvorstellung zu verhalten, wird dabei als positives Erziehungsziel gerahmt und hier dem Setting KiTa als Erziehungsleistung zugerechnet. Während Eltern dem Kind schon in/nach der Elternzeit „nicht mehr viel vermitteln können“, werden ihm in der KiTa die „neuen Reize“ vermittelt, die es haben „musste“ und „brauchte“, um sich entsprechend den elterlichen Verhaltensvorstellungen – hier in Bezug auf das Essen – zu entwickeln.

Auch in einer anderen Gruppendiskussion rahmt ein Vater das Essen in der KiTa als eine Möglichkeit für die Kinder, Kompetenzen zu erwerben:

Gruppendiskussion 3

Am: (...) die haben es ja mit den Kindern zusammen gemacht. das ist ja nicht, dass die Erzieher sich hinge-

stellt haben in ihrer Freizeit, Stulle (.) und hingeknallt haben

Bw: L @(.).@ nein

Am: sondern die haben es ja zusammen gemacht und haben den Tisch zusammen gedeckt. einfach, was ehrlich gesagt auch einige Kinder nicht kennen von Zuhause. so dieses zusammen den Tisch decken, zusammen den Tisch abräumen und so weiter und so fort.

Das gemeinsame Vorbereiten des Frühstücks stellt für *Am* eine positive Erfahrungssituation dar, in der Kinder mit den Fachkräften zusammen lernen können, Aufgaben zu übernehmen und dabei Erwachsene im alltäglichen Tun zu unterstützen. Im *negativen Horizont* steht für ihn, dass manche Eltern ihren Kindern zu Hause diese Möglichkeit nicht bieten. Im *positiven Horizont* wiederum steht die kompensatorische Funktion der Institution KiTa, dieses Defizit im familiären Umfeld ausgleichen zu können.

Typus 3: Essen in der KiTa als elterliches „Hoheitsgebiet“

Im Folgenden wird die für den Typus 3 (*KiTa als Ort der Dienstleistung mit primärem Betreuungs- und Erziehungsauftrag sowie der Trennung zwischen familiärer und öffentlicher Sphäre*) spezifische Bearbeitung des Themas Essen bzw. Mahlzeiten vorgestellt.

In der folgenden Passage dokumentiert sich, dass das Prinzip des von der KiTa bereitgestellten Frühstücks von den Eltern nicht nur kritisiert, sondern durch ihr oppositionelles Verhalten sogar offen unterlaufen wird.

Gruppendiskussion 4

Cw: also ich muss sagen, über=s Frühstück hab ich mich ehrlich gesagt ein bisschen geärgert, weil ich das gerne selber bestimme, was für=n Brot mitgeb (.) weil es gibt halt auch Weißbrot und sowas und sowas steht bei uns nicht im ähm Einkaufsplan

Gw: L zum Beispiel oben, also ich gebe immer noch mit.

Cw: mhm

Gw: also dadurch, dass mein Großer oben nichts zum Frühstück gegessen hat außer ein trockenes Filinchen, gebe ich jetzt jeden Tag normal wie früher auch mit. hab heut früh mal kurz reingelunscht (.) es sind ganz viele, die da wieder eine Brotbüchse mithaben und dieses Angebot nicht annehmen. also was heißt ganz viele, es waren fünf Kinder, aber von den fünf Kindern waren es schon schon vier, die ne Brotbüchse hatten und der andere hat=s vom Buffet genommen (.) unten, glaub ich, läuft=s halt wirklich mal eher, dass die das alles halt nehmen, weil es ist fertig geschmiert. Das ist ja nun (.) ob das Brotbüchse ist oder so, die beschwerten sich ja auch nicht, ne? also oben wird immer gesagt, es ist ein Angebot.

Explizit wird von diesen Eltern bemängelt, dass das Buffet-Angebot in der KiTa nicht so gesund ist wie das den Kindern von ihren Eltern mitgegebene Frühstück. Das Mitgeben einer „Brotbüchse“ trotz bereitgestelltem Frühstück in der KiTa stellt eine markante oppositionelle Bezugnahme gegenüber den Fachkräften dar. Sie scheint für *Cw* und *Gw* als eine Art Synonym dafür zu stehen, dass sie als Eltern diejenigen sind und bleiben, die über die Ernährung ihrer Kinder entscheiden. Durch die ausführliche Beschreibung, dass die Mehrzahl der Kinder das KiTa-Frühstück ablehnt, wird dieses enge Gebunden-Sein der Kinder an das Genährt-Werden durch ihre Eltern, hier Mütter, hervorgehoben. Der zum Ausdruck gebrachte „Ärger“ beruht also lediglich vordergründig auf unterschiedlichen Ernährungskonzepten, auf einer tieferliegenden Ebene aber auf einem Ringen mit den Fachkräften darum, wer die entscheidende Verantwortung für bzw. Entscheidungsbefugnis über die lebensnotwendige Versorgung (hier: die gesunde Ernährung) des Kindes hat. Diese wird schon dann als ‚prekär‘ gerahmt, wenn das Kind nur ein „trockenes Filinchen“ zu sich nimmt, also zwar etwas frühstückt, aber aus Sicht der Mutter nicht genügend bzw. nicht das Richtige.

Deutlich wird darüber hinaus, dass mit der „Brotbüchse“ auch gesichert wird, dass die Kinder *nicht* als selbstbestimmte Akteure handeln und sich ihr Frühstück *nicht* selbst aussuchen können. Ganz offensichtlich wird hier weder den Fachkräften Vertrauen im Hinblick auf eine gute Ernährung der Kinder entgegengebracht, noch wird den Kindern zuge-
traut, dass sie im Sinne ihres eigenen Wohles entscheiden können. Dass sich die Kinder ihr Brot selbstständig schmieren können/dürfen, wird von *Gw* nicht als Förderung von Selbstständigkeit, sondern als Überforderung gerahmt.

Gruppendiskussion 6

Ew: Snacks gibt es auch immer zwischendurch, da hatte ich mich auch mal ne ganze Weile beschwert, dass es immer diese ganzen Süßigkeiten verteilt werden

Gm: ja das ist schlecht.

Ew: Gummibärchen, Kuchen und dann kam die Ausrede mit, wir haben ja jeden Tag Geburtstag,

Gm: └ ja

Ew: wo ich aber denke, so hallo,

Gm: ja.

Ew: und Nutellabrote mit Gummibärchen zusammen, wo ich da nur denke

[...]

Ew: also in den letzten Wochen ist es tatsächlich, also nachdem ich mich da so zwei Wochen lang echt richtig aufgeregt hab und dann auch meinem Sohn die Süßigkeiten weggenommen hab, weil ich hab (3), Süßigkeiten ja, aber kontrolliert

und nicht in Massen. ich möchte dann als Elternteil einfach auch wissen, wie viel mein Sohn (isst), weil Zuckerkrankheiten bei Kindern ist mittlerweile mehr verbreitet als (). wir müssen die Kinder nicht mit Absicht überfüttern, schon rein mit Süßigkeiten

Gm: sie essen das normale Essen auch nicht.

Ew: eben und in den letzten Wochen habe ich, also das ist mir dann wieder aufgefallen, wurde auch wieder mehr, Obst und Gemüse angeboten und auch dann wieder mal Knäckebrötchen mit Frischkäse also als Snack zwischendurch nach dem Mittagessen.

Die Mutter *Ew* berichtet darüber, dass sie sich über das Essensangebot in der KiTa beschwert habe, das sie auf das „Verteilen“ von Süßigkeiten reduziert und ablehnt. Dies widerspricht ihrer Orientierung bezüglich einer gesunden Ernährung für ihr Kind. Sie stellt die Glaubwürdigkeit bzw. Authentizität der Fachkräfte in Frage, indem sie von einer „Ausrede“ spricht, auf die die Fachkräfte zurückgreifen, um sie zu beschwichtigen. Damit entwirft die Mutter nicht nur das Bild einer willkürlichen Entscheidungsmacht der Fachkräfte bezüglich der den Kindern angebotenen Lebensmittel, sondern auch das eines zerrütteten Vertrauensverhältnisses zwischen Eltern und Fachkräften. Indem sie diesen sogar das Inkaufnehmen einer gesundheitlichen Gefährdung unterstellt („Zuckerkrankheiten bei Kindern ist mittlerweile mehr als verbreitet“), spricht sie ihnen in Bezug auf das Essen implizit eine gleichberechtigte Verantwortungsübernahme für die Kinder ab.

C.4.2 Komparation elterlicher Orientierungen entlang des Themas Eingewöhnung

Auch in der spezifischen Art und Weise, wie sich verschiedene Eltern mit dem Thema Eingewöhnung beschäftigen, dokumentieren sich die drei empirisch rekonstruierten, kontrastierenden Typen elterlicher Qualitätsvorstellungen prägnant. Die Eingewöhnungssituation ist für die Analyse besonders interessant, weil sich entlang dieses Themas zum einen in den Gruppendiskussionen sehr viele Fokussierungsmetaphern entfalteteten; die Eltern können diesbezüglich auf sehr dichtes und emotional aufgeladenes Erfahrungswissen aus erster Hand zurückgreifen. Zum anderen ist die Eingewöhnung die prototypische Situation, in der die beiden Sphären Familie und KiTa unmittelbar aufeinandertreffen. Das Kind ist dabei der Akteur, der regelmäßig *zwischen* diesen beiden Sphären hin- und herwechselt. Für jeden Typus wird dabei im Folgenden wiederum auf jeweils eine, maximal zwei exemplarisch ausgewählte Passagen zurückgegriffen.

Typus 1: Das Kind soll sich in der KiTa wie „zu Hause“ fühlen – maximale Orientierung an den Bedürfnissen des Kindes

Im Folgenden wird die für den Typus 1 (KiTa als Ort der Persönlichkeitsentfaltung und der beiläufigen Förderung von Individualität sowie der wechselseitig anerkennenden Beziehungen) spezifische Bearbeitung des Themas Eingewöhnung vorgestellt.

In Bezug auf die Eingewöhnung steht im Fokus der elterlichen Orientierungen des Typus 1, dass ihr Kind sich in der KiTa wohlfühlt, dort seinen Platz findet und sich mit den Abläufen gut auskennt; es soll sich „zu Hause fühlen“.

Gruppendiskussion 2

Bw: für mich ist auch das Wichtigste, wie die Kinder sich fühlen in der Kita, weil es ist ja nicht unbedingt immer dem Kind das gleiche recht wie dem Erwachsenen. und wir hatten mit unserer Großen, die geht jetzt auch in die dritte Klasse, anfangs ganz arge Startschwierigkeiten, die ich von der Tagesmutter überhaupt nicht kannte, da ging die Eingewöhnung fast schmerzfrei, obwohl (Name) da ein Jahr war und als sie mit zwei in den Kindergarten kommen sollte, haben wir, ich glaube über acht Wochen gebraucht, bis sie ohne Heulen in den Kindergarten gegangen ist. ich weiß noch gut, wie ich im Auto gesessen hab und gesagt habe, und wenn du bis Ende des Monats nicht aufhörst zu heulen, nehme ich dich wieder raus. und ich weiß nicht, irgendwie hatte es dann bei ihr Klick gemacht, vielleicht hat es auch zwischen ihr und den Erzieherinnen Klick gemacht, ich konnte es nicht an einer bestimmten Sache festmachen, warum sie sich so schwer tat, sich hier Zuhause zu fühlen und das hat sich dann aber in die Richtung gewandelt, dass ich dann Nachmittags kam und gesagt hab, so (.) Yippie da bin ich, ich möchte dich abholen; Mama, warum bist du schon hier, du bist zu früh, ich muss noch keine Ahnung was, ich muss noch spielen, ich muss noch basteln, ich muss Vitaminrunde mitmachen, ich muss noch keine Ahnung was, so nach dem Motto, komm doch einfach später wieder. Na also, dass sie sich dann so gut aufgehoben gefühlt haben und sogar Spaß hatten und das jetzt auch Zuhause gerne mal vorgezogen haben.

Die Mutter erzählt von einer Erfahrung, die sich zwischen einem positiven und einem negativen (Gegen)Horizont aufspannt: Auf der positiven Seite stehen eine „fast schmerzfreie“ Eingewöhnung und Kinder, die in der KiTa so viel „Spaß“ haben, dass sie lieber noch nicht abgeholt werden wollen. Das negative Pendant dazu ist das bei der Eingewöhnung acht Wochen lang „heulende“ Kind, das sich in der KiTa nicht „gut aufgehoben“ zu fühlen scheint. Hier verschmelzen sozusagen der Schmerz der Mutter und der Schmerz des Kindes: Fühlt es sich nicht wohl, appelliert dies permanent an das schlechte Gewissen der Mutter, die ihr Kind entgegen

seinem Bedürfnis in die KiTa bringt. Was Bw von der KiTa erwartet, ist keine Entwicklungs- und Lernbeschleunigung, die in der Familie so nicht leistbar wäre, sondern sie ist froh, wenn ihr Kind sich in der KiTa „Zuhause fühlt“ und dort „spielen“, „basteln“ und bei der „Vitaminrunde“ mitmachen will – im Prinzip scheint es sogar nachrangig zu sein, was das genaue (Bildungs)Angebot der KiTa ist („keine Ahnung was“).

In der folgenden Passage schildert die Mutter die Eingewöhnung ihres zweiten Kindes. Gemeinsam mit der KiTa hat sie sich damals dafür entschieden, ihren Sohn über längere Zeit nur für wenige Stunden in der KiTa zu lassen, bis er sich an die Einrichtung gewöhnt hat.

Gruppendiskussion 7

Cw: I think for this also they did a very good job, for (Name) he was, he first he was very excited to come here, because like an older sister and he has seen it all the time that we bring her here and then he was (.) yeah @(I can come to the kita)@

I/?: @.(.)@

Cw: then he was very excited and then there was this point, he realized that I'm not here all the time, that I leave him and I go and I leave him here. and he has to sleep here and I think this was the point, when they tried the first time that he had to sleep, I think he really realized that I'm not here and then he was very difficult and then he had a time he did not want to stay anymore, so they took a step back and said (.) okay we make it slow. so and this was really good, because it took them three months I think or even four, really long time and I was already a bit nervous because I saw that I have to work and I kind of work the night through to keep him, to have him home longer in the morning, but I think it was, they did it in a very good way, because then he was very excited again, he really loves it here. and I think it was very good to say, okay we take it slow and if it takes two months and he will be here just for two hours first three months, it's okay, better than just to force him after one month and say you have to be now in whatever, I think they did this really good.

Die Umgangsweise der Fachkräfte mit der ungeplanten Situation, dass das Kind sich plötzlich und unerwartet weigert, in die KiTa zu gehen, wird von der Mutter mehrfach ausgesprochen positiv bewertet. Zwar scheint die Entscheidung zunächst von den Fachkräften getroffen zu werden („so they took a step back and said (.) okay we make it slow“), doch die Mutter scheint ihnen vertrauensvoll gefolgt zu sein. Auch wenn sie nach einiger Zeit etwas „nervös“ wurde, stellt Cw offenbar keineswegs das Vorgehen der Fachkräfte in Frage, sondern akzeptiert es. In ihrer Art, über die Situation zu berichten, dokumentiert sich ein selbstverständliches Mitge-

hen mit der von den Fachkräften initiierten pädagogischen Praxis; eine Diskussion scheint nicht notwendig gewesen zu sein. Die Rahmenkongruenz dokumentiert sich nicht nur in der sehr positiven Bewertung der Fachkräfte und ihrer Arbeit auf einer expliziten Ebene, sondern in einem offenbar unverbrüchlichen Vertrauen in deren Praxis: Obwohl das Kind längere Zeit gebraucht hat, um sich einzugewöhnen, scheint die Mutter sich in keinem Moment die Frage gestellt zu haben, ob dies die richtige Einrichtung für ihr Kind ist.

Typus 2: Eingewöhnung als Entwicklungsbeschleunigung

Im Folgenden wird die für den Typus 2 (*KiTa als Ort der Entwicklungs- und Leistungsoptimierung sowie der Ausgestaltung eines Förderbündnisses*) spezifische Bearbeitung des Themas Eingewöhnung vorgestellt.

Im Typus 2 werden Eingewöhnungsgeschichten als Erfolgsgeschichten erzählt, die zu einer nicht für möglich gehaltenen Entwicklungsbeschleunigung und einem Kompetenzzuwachs des Kindes geführt haben. Dies dokumentiert sich exemplarisch in der folgenden Sequenz.

Gruppendiskussion 1

Dw: also, unser geht ja schon, seit er acht Monate ist. erstens stundenweise immer und das waren immense Sprünge, was er gemacht hat, vom Laufen lernen, bis hin zum Sprechen, da sind einige Kinder, die wir gesehen haben, wo ich gesagt habe okay, der ist ja doch ganz schön pfiffig geworden, ne? Für uns ist es eigentlich ein sehr großer Vorteil, dass er auch recht früh gegangen ist,

(...)

Am: dass die wirklich (.) dass man sehen konnte, die kümmern sich und, und, und. Und dass auch wirklich dass (.) ein Stück weit Geborgenheit dabei war. also, dass er dann, nicht nur von den Erzieherinnen, sondern auch von den Kindern. als er hier ankam, waren alle ja deutlich größer und älter, als er; und er saß quasi immer in der Mitte in dem Sitzsack.

Dw: nee, auf einer Decke.

Am: oder auf einer Decke oder im Sitzsack, je nachdem, wenn er so ein bisschen erschöpft war auf dem Sitzsack dann. so, und alle ringsum haben ihm alles gebracht.

Alle: @(.)@

Am: ↳ die Kinder (.) was möchtest du spielen hier und da? (.) ja, und das ging bei ihm dann nachher so schnell, dass er sich das abgesehen hat, mit diesem Bewegen und weil er wollte ja eigentlich da nicht die ganze Zeit nur im Kreis sitzen. und, wie meine Frau schon sagte, die Sprünge, die wurden immer schneller und die Angst wurde einem eigentlich genommen denn.

Zu Beginn und am Ende ihrer Ausführungen konstatieren hier sowohl die Mutter als auch der Vater, dass der frühe KiTa-Besuch bei ihrem Sohn zu „immensen Sprüngen“ in der Entwicklung geführt habe und er „pfiffig geworden“ sei. *Dw* beschreibt dabei mit Laufen- und Sprechen-Lernen allerdings keine besonderen oder ungewöhnlichen Kompetenzen, sondern einen ‚normalen‘ Entwicklungsverlauf. Das Narrativ von der nicht nur ungestörten, sondern sogar maximal beschleunigten Entwicklung, das hier von dem Elternpaar gemeinsam entfaltet wird, weist darauf hin, wie zentral es ist, sich selbst und vor anderen zu versichern, dass der frühe KiTa-Besuch („seit er acht Monate ist“) nicht nur keine Nachteile, sondern im Gegenteil sogar viele „Vorteile“ bedeutet hat – und zwar in Bezug auf die Entwicklung des Kindes. Ein mögliches Eigeninteresse der Eltern, zum Beispiel einer Berufstätigkeit nachzugehen, wird als positives Argument für den frühen KiTa-Besuch des Sohnes hingegen nicht expliziert.

Beide Eltern imaginieren dann in ihrer Erzählung über die Anfangszeit in der KiTa ein Bild ihres kleinen Sohnes, der auf einer Decke oder einem Sitzsack „in der Mitte“ sitzt und von den Erzieherinnen und den anderen Kindern umringt, gesehen, bedient („alle ringsum haben ihm alles gebracht“) und zum Mitspielen aufgefordert wird. Über dieses Bild wird die Einschätzung gesichert, dass ihr Kind auch in der KiTa im Mittelpunkt steht (nicht einer von vielen ist), nicht sich selbst überlassen wird, sondern im Gegenteil Aufmerksamkeit, Zuwendung und Geborgenheit von Fachkräften und Kindern erfährt. Die aus ihrer Sicht enormen Entwicklungssprünge des Sohnes werden primär auf dieses Gesamtsetting bzw. das Vorbild und die Spielangebote der anderen Kinder zurückgeführt: Er „guckt“ sich von diesen das „Bewegen“ ab.

Typus 3: Eingewöhnung als Eingriff in die elterliche Erziehungshoheit

Im Folgenden wird die für den Typus 3 (*KiTa als Ort der Dienstleistung mit primärem Betreuungs- und Erziehungsauftrag sowie der Trennung zwischen familiärer und öffentlicher Sphäre*) spezifische Bearbeitung des Themas Eingewöhnung vorgestellt.

In der folgenden Sequenz, in der es wiederum um das Thema Eingewöhnung geht, wird deutlich, dass die Eltern mit der Eingewöhnung auch ein Stück ihres Einflussbereiches aufgeben bzw. teilen müssen. Je schwieriger das für sie ist, desto mehr wünschen sie sich, gut informiert zu sein und damit die Kontrolle behalten zu können.

Gruppendiskussion 11

Fw: also das lief gut, also das lief einfach denn schon, also für ihn halt auch gut, der hat sich wohlgeföhlt. Okay, also wie gesagt, vom Zeitfaktor her hätte ich mir schon ein bisschen, ja, ein bisschen länger dauert, und vielleicht auch ein bisschen von der Kommunikation, also hat mir da auch so ein bisschen geföhlt. so, von der Rückmeldung her, von der Kita, was ist passiert, wie ist es gelaufen, also man musste immer nachhaken, immer fragen, immer irgendwie, und oftmals war dann eine kurze Antwort und dann gut. ja, also das finde ich, ich glaube da könnte man das auch noch so ein bisschen verbessern, einfach dass man das ein bisschen miteinander mit den Eltern einfach macht. also oft sind es die Eltern, die mehr Probleme haben als die Kinder, ja, also so rein geföhlsmäßig, aber ich finde es halt einfach schöner auch zu wissen, was mit meinem Kind passiert, wenn ich es denn jetzt hier schon den ganzen Tag abgeben soll. ja, das hat mir so ein bisschen geföhlt einfach, die Kommunikation war so ein bisschen mau.

Auch wenn die Mutter *Fw* den Eindruck hatte, dass ihr Kind die Eingewöhnung ohne Probleme bewältigte und sich in der KiTa wohlföhlte, hätte sie sich dennoch mehr „Rückmeldung“ und „Kommunikation“ gewünscht. Zentral scheint dabei der Wunsch zu sein, als Eltern nicht um ein Feedback zu dem, was in der KiTa „wie gelaufen ist“, bitten und „nachhaken“ zu müssen, sondern von den Fachkräften eigenmotiviert angesprochen und informiert zu werden. Dies erst würde den Eltern das Gefühl geben, als primäre und verantwortliche Bindungspersonen ihrer Kinder anerkannt zu werden. Dass es hier sehr stark um die Eingewöhnungsprobleme der Mutter (nicht des Kindes) geht, dokumentiert sich auch in der von ihr formulierten Zuschreibung, dass sie ihr Kind in der KiTa „abgeben soll“. Indem sie den KiTa-Besuch ihres Kindes als gar nicht von ihr selbst gewünscht und gewählt rahmt, kann sie – quasi als Gegenleistung – auch ihr starkes Informationsbedürfnis legitimieren.

C.4.3 Komparation elterlicher Orientierungen entlang des Themas Schulvorbereitung

Die Schulvorbereitung ist ebenfalls eines der Themen, die von den befragten Eltern in den Gruppendiskussionen sehr selbstläufig und engagiert bearbeitet wurden. Auch hier geht es wieder um einen Übergang, der nicht nur vom Kind, sondern auch von den Eltern bewältigt werden muss. Die Perspektive auf die KiTa und deren Qualität speist sich damit immer auch ein Stück weit aus der Einschätzung der Eltern, ob ihre Kinder dort gut auf die Schule und die bevorstehenden Anforderungen vorbereitet werden. Was eine ‚gute‘ Vorbereitung ist, wird dabei sehr unterschiedlich eingeschätzt.

Typus 1: KiTa als Ort einer allgemeinen Persönlichkeitsstärkung und Vorbereitung auf das Leben

Im Folgenden wird die für den Typus 1 (KiTa als Ort der Persönlichkeitsentfaltung und der beiläufigen Förderung von Individualität sowie der wechselseitig anerkennenden Beziehungen) spezifische Bearbeitung des Themas Schulvorbereitung vorgestellt.

Die KiTa hat in dieser elterlichen Perspektive die Aufgabe, die Kinder zusammen mit den Eltern gut auf das Leben und ihre Zukunft vorzubereiten. Darunter wird von den Eltern weniger eine Förderung in den verschiedenen Bildungsbereichen (z. B. Sprachförderung oder naturwissenschaftliches Experimentieren) verstanden. Vielmehr ist für sie prioritär, dass ihr Kind seine individuelle Persönlichkeit und seine Stärken entfalten kann und sich dadurch die Kompetenzen aneignet, die es ihm später ermöglichen werden, in der Gesellschaft zurechtzukommen und seinen eigenen Platz zu finden.

Gruppendiskussion 7

Cw: but what I find also interesting is about the development of brain and what you need for your future life and it's something (.) two of the most important things you need in life is to do something out of your own motivation and to be creative. I think even in the future world it will be much more important to be creative and to find the work, what you really want to do.

Ohne dies explizit zu benennen, hebt *Cw* hier die Bedeutung von ‚Soft Skills‘ hervor, also von Kompetenzen, die für das (Arbeits)Leben der Zukunft als relevant erachtet werden. Sie nennt mit Kreativität und Selbstmotivation zwei nicht fächer- bzw. fachspezifische Fähigkeiten, die es Menschen ermöglichen, eigenständig und erfolgreich mit komplexen, sich verändernden Situationen und Aufgaben umzugehen. In Bezug auf ihre Vorstellungen und Erwartungen im Hinblick auf die Vorbereitung für die Schule unterscheiden sich die elterlichen Orientierungen dieses Typus insofern graduell, als für manche Eltern die Selbstbestimmtheit und Selbstständigkeit ihres Kindes die zentralen Ressourcen sind, die es für den erfolgreichen Übergang in die Schule braucht; die Schule wird in dem Fall nicht als Bedrohung wahrgenommen. In den Augen anderer Eltern könnte das Wohl bzw. Wohlföhlen ihres Kindes durch den Übergang in die Schule gefährdet werden; die Schule wird dann als potenzielle Bedrohung einer ihrer Kernorientierungen wahrgenommen.

In der folgenden Sequenz wird zunächst eine *Rahmeninkongruenz* zwischen *Aw*, die KiTa als einen Ort der Entwicklungs- und Leistungsoptimierung betrachtet, und *Cm* deutlich.

Gruppendiskussion 5

Aw: alle Kinder, die aus dieser Kita kommen, die haben genauso die gleichen Probleme, dass die konnten nicht richtig basteln und die haben auch Probleme mit der Haltung des Stiftes und sowas, ich weiß jetzt nicht (3) als ich in die Schule gegangen bin, ich komm ja aus Mexiko, ich konnte schon zählen und A bis Z und dann konnte auch mein Name schreiben und so-was. Also ich merke, dass, dass mindestens, wenn mein Kind jetzt sech- fast sechs, so, jetzt in die Schule gehen müsste, er könnte nicht überleben, so, das (.)

Cm: ich kann dich beruhigen, also

Aw: └ ja? @(.)@

Cm: └ also meine Tochter is ja vor zwei Jahren weggegangen auf die Schule und das, sie hat ja auch keine Vorschule gehabt und das war trotzdem kein Problem. wirklich nicht. also dieses Gerücht mit man kann nicht schneiden und so das hält sich ganz lange hier in dem Ort, aber es ist wirklich kein Problem. Wenn die Kinder selbstbewusst wissen, ihr eigenes Standing, ich bin die und die Person, ich komm hier raus, ich hab das, dann reicht das völlig, wirklich. das reicht völlig.

Aw generalisiert zunächst, dass „alle“ Kinder, die aus dieser KiTa kommen, dieselben „Probleme“ wie ihr Sohn haben. Damit wird allein die KiTa für den von ihr wahrgenommenen Mangel an schulvorbereitenden Kompetenzen ihres Sohnes – bzw. eben „aller“ Kinder aus dieser KiTa – verantwortlich gemacht. Sie ist besorgt darüber, dass ihr Sohn nicht „basteln“ kann, Probleme mit der Stifthaltung hat, das Alphabet nicht kennt, weder zählen noch seinen Namen schreiben kann. Rekurrierend auf ihre eigenen Schulerfahrungen in Mexiko, betrachtet sie diese Elemente einer Grundbildung als Voraussetzung dafür, in der Schule „überleben“ zu können. Implizit wird damit der KiTa vorgeworfen, das Überleben ihres Kindes bzw. aller Kinder zu gefährden. *Cm* reagiert darauf mit einem Gegenbeispiel aus seiner eigenen konkreten Erfahrung, womit er zugleich die These von *Aw* widerlegt, dass die KiTa für Probleme der Kinder in der Schule verantwortlich ist. Trotz fehlender, explizit als solche benannter Vorschularbeit in der KiTa („sie hat auch keine Vorschule gehabt“) war der Übergang seiner Tochter in die Schule unproblematisch. Dass es Probleme geben soll, betrachtet er als ein nicht fundiertes „Gerücht“, also als eine nicht zutreffende, generalisierende Unterstellung, die durch seine eigene Erfahrung widerlegt werden kann. Hier werden also zwei unterschiedliche und nicht kongruente Erfahrungen bzw. Erfahrungsräume nebeneinandergestellt: *Aw* bezieht sich auf ihre eigenen (Vor)Schulerfahrungen in Mexiko, *Cm* auf die Erfahrungen des Schulübergangs seiner Tochter „hier“.

Cm ist daran orientiert, die von *Aw* konstruierten Defizite zu dekonstruieren, indem er Kompetenzen/Ressourcen auf einer anderen Ebene in den Vordergrund stellt: Das Selbstbewusstsein der Kinder („eigenes Standing, ich bin die und die Person“) betrachtet er als das Allerwichtigste bzw. als „völlig ausreichend“. Dabei wird offengelassen, welchen Anteil in Bezug auf das kindliche Selbstbewusstsein er dem Aufenthalt in der KiTa bzw. den eigenen elterlichen Einflüssen zuschreibt. Es dokumentiert sich jedoch ohne Zweifel hier ein Vertrauen des Vaters in die pädagogische Praxis (bzw. in die Logik eines Systems, in dem die Kinder ohne Probleme von der KiTa in die Schule wechseln) und viel mehr noch in das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Bei *Cm* wird eine grundlegende *Rahmenkongruenz* zwischen elterlicher Orientierung und den Grundsätzen/Arbeitsweisen der KiTa sichtbar, aus der sich ein umfassendes, im Konjunktiven fundiertes Vertrauen speist.

Während in der Perspektive von *Aw* eine kulturelle und/oder milieuspezifische Heterogenität zwischen den drei Sphären KiTa, Schule und Familie zu fundamentalen Herausforderungen bzw. Spannungen führt, spielt dies für *Cm* offensichtlich keine Rolle. Seine primäre Orientierung an Persönlichkeitsstärkung steht in Opposition zum Primat der Lernzielerreichung von *Aw*. Dies weist auf sehr unterschiedliche Erwartungshaltungen an (institutionelle) Bildung hin: Während *Cm* darauf rekurrert, dass das prinzipiell kompetente Kind zunächst autonom und selbstbewusst werden soll, ist *Aw* primär daran orientiert, dass ihr Kind beim Übergang in die Schule die ‚erforderlichen‘ Leistungen und Kompetenzen mitbringt, um erfolgreich zu sein.

Die Befürchtung, der bevorstehende Schuleintritt könnte das Wohlbefinden ihrer Kinder gefährden (Schule als negativer Gegenhorizont zur KiTa), kommt in der folgenden Passage zum Ausdruck.

Gruppendiskussion 9

Aw: es ist für mich noch nicht aktuell, nächstes Jahr, aber ich, wir denken ich mache das, was nötig ist, mehr nicht. Vielleicht beim Tag der offenen Türen zeigen sie mir die Schule wo die hingeh, und wir lassen ihr noch die Zeit genießen im Kindergarten, weil sie lernt danach, wenn die Zeit kommt, dann lernt sie von alleine in der Schule. und ich finde mit sechs Jahren (.) kann man nicht viel verlangen, auch so eine Stunde wie eine Kerze zu sitzen, das ist wirklich, und das wird sie auch nicht tun. bei uns in Litauen gehen die Kinder mit sieben, und ich finde schon an der Grenze, und ich bin froh, dass meine Tochter ist in Herbst geboren, dass sie nicht gerade so, das ist (.) ich finde zum Glück, weil ich hätte überlegt, wenn sie an der Grenze wäre, ob ich dann ein Jahr (.) weil für mich

ist nicht das schnell in der Schule mein, das geht nicht darum, also sie muss sich wohlfühlen, und sie muss lernen, und, ja, ich weiß es nicht, ich denke so, ich hoff, dass ich nächstes Jahr so denke, und lass ich mich nicht vom anderen unter Druck setzen.

Aw möchte ihrem Kind noch Zeit zum „Genießen“ geben und daher die (altersmäßig mögliche) Einschulung hinauszögern. Der Übergang in die Schule wird von ihr als Wechsel von Genuss und Wohlbehagen in der KiTa zu starren Verhaltens- und Leistungserwartungen in der Schule gerahmt. Die Schule wird als ein System betrachtet, an das sich das Kind anpassen muss – und dies sogar fundamental in seiner körperlichen Haltung („wie eine Kerze sitzen“), die ihm die individuelle Bewegungs- und Entfaltungsfreiheit nimmt. Auf einer impliziteren Ebene dokumentiert sich hier auch ein Widerstand der Mutter gegen den „Druck“, den altersnormierte institutionelle Ablaufmuster ausüben und damit die elterliche Entscheidungsmacht einschränken. Aw zieht als positiven Vergleichshorizont das litauische Bildungssystem und damit ihr eigenes Herkunftsmilieu heran: Dass die Kinder dort erst mit sieben Jahren eingeschult werden, wird von ihr auch noch als grenzwertig („Grenze“) bezeichnet – eine herausfordernde Übergangserfahrung ist mit dem Wechsel in das alters- und leistungsnormierte System also in jedem Fall gegeben und kann in dieser Perspektive umso besser bewältigt werden, je älter die Kinder sind und dann in der Schule „von alleine lernen“.

Typus 2: KiTa als Ort der Vorbereitung guter schulischer Leistungen

Im Folgenden wird die für den Typus 2 (*KiTa als Ort der Entwicklungs- und Leistungsoptimierung sowie der Ausgestaltung eines Förderbündnisses*) spezifische Bearbeitung des Themas Schulvorbereitung vorgestellt.

In der elterlichen Orientierung des Typus 2 wird vom Kind erwartet, dass es sich erwartungsgemäß und normgerecht – am besten schneller und besser als erwartet und als andere Kinder – entwickelt. Der KiTa wird diesbezüglich die Funktion eines *Entwicklungskatalysators* zugeschrieben.

Gruppendiskussion 1

Aw: *das ist hier nicht so, dass es nur die (.) genauso wie jetzt im Sommer hier das Königreich der Mathematik aufgebaut wird und das ist dann auch staffelig. also, dann machen halt die A-Gruppe (anonymisiert) etwas anderes, wie die B-Gruppe (anonymisiert) und dann geht die B-Gruppe auch vermehrt dahin und macht halt von wegen so Gleichnisse, was, ich glaube, sechs Kugeln ist, das ist dann die Zahl sechs oder die müssen halt so Sachen zuordnen. und jetzt ist es halt irgend-*

wie immer montags, die machen dann auch einen eigenen Morgenkreis und oh, ich weiß nicht, nächste Woche bemalen sie Eier und pusten sie aus. und ja, halt irgendwie solche (.) oder irgendwann haben sie einen Apfel aufgeschnitten, haben den dann eingepflanzt oder den Kern besprochen, haben besprochen, dass man dann Apfelkuchen davon backen kann und haben den dann auch gebacken. und haben halt sowas dann auch irgendwie erklärt. (2)

Fw: *also, es werden eher ja so die basalen Sachen trainiert, sag ich mal, also nicht so sehr, dass die schon sich alle Zahlen und Buchstaben angucken, sondern dass machen die ja nun in der ersten Klasse, sondern eher diese Grundfertigkeiten ne, Hand-Auge-Koordination, Schneidfertigkeiten, die kleben,*

Am: *⊥Konzentrationsübungen, Sitzen an sich.*

Fw: *⊥Konzentrationsachen. genau also eher so, dass die basalen Fertigkeiten, um dann halt Lesen und Schreiben zu lernen, dass das halt dann besser klappt. genau.*

Positiv hervorgehoben wird der Erwerb von sogenannten schulnahen Vorläuferkompetenzen: „Schneiden“, „Kleben“, „Hand-Auge-Koordination“, „Königreich der Mathematik“. Dabei soll dies so „verpackt“ sein, dass das Kind selbst motiviert ist, bestimmte schulvorbereitende Kompetenzen zu erwerben. So wird zum Beispiel das (offenbar als schulrelevant erachtete) „Erklären“ eines Apfelkerns mit dem Backen von Apfelkuchen in Verbindung gebracht. Hier wird ein grundlegendes Spannungsverhältnis innerhalb der elterlichen Orientierungen deutlich: Die Kinder *sollen/müssen* möglichst viel schulnahe Kompetenzen „trainieren“, möglichst aber, ohne dies als Leistungsdruck oder Zwang zu erleben. Die Lern- und Leistungsorientierung soll sozusagen im Kind geweckt werden und sich dann aus ihm selbst heraus entfalten. Zu diesem Spannungsverhältnis gehört auch, dass die Kinder in der KiTa lernen sollen, sich ‚schuladäquat‘ zu verhalten: zu „sitzen“ und sich zu „konzentrieren“. Im Fokus der elterlichen Leistungs- bzw. Erfolgsorientierung steht, dass die Kinder in der KiTa in dem Sinne gut auf die Schule vorbereitet werden, dass es dann dort „besser klappt“, sie also als Eltern keine ‚Störungen‘ bearbeiten müssen, wenn das Kind die Schule besucht.

Auch in den folgenden Sequenzen wiederholt sich diese Orientierungsfigur, nun im Sinne eines *negativen Gegenhorizonts*.

Gruppendiskussion 9

Ew: *mein Sohn war in einem anderen Kindergarten, das war Beispiel offene Gruppe, also das war, ja, also, na ja, also das finde ich gar nicht gut, deshalb wollte ich meine Tochter auch*

nicht da zu einem offenen Kindergarten schicken, weil die Kinder, okay, die Kinder können ja wählen wo sie hinwollen. natürlich mein Junge wollte nur turnen oder draußen gehen, also er hat überhaupt gar nicht mit Feinmotorik gebastelt, also überhaupt gar nicht gemacht. und Vorschulkind haben wir gemerkt, das ist doch, das fehlt, also er bastelte gar nicht, er bastelt immer noch gar nicht.

Die Mutter hebt hervor, dass ihr Sohn in der KiTa ihrer Meinung nach *nicht* hinreichend dazu angehalten wurde zu basteln und ihm daher feinmotorische Kompetenzen, die er als Vorschulkind erwerben sollte, fehlen. Kann also von Eltern ein – in ihren Augen – allgemein entwicklungsförderlicher oder spezifisch schulvorbereitender Effekt der KiTa *nicht* erkannt werden, stellt dies eine doppelte Belastung und das elterliche Kerndilemma verstärkende Erfahrung dar: Nicht nur das Kind entwickelt sich dann nicht entsprechend den Vorstellungen der Eltern, sondern diesen gehen zudem die positiven Argumente aus – in diesem Falle: das Training von schulbezogenen Vorläuferfertigkeiten –, die eindeutig für den KiTa-Besuch sprechen.

Typus 3: KiTa als Wegbereiter für die in der Schule erforderlichen Verhaltensnormen

Im Folgenden wird die für den Typus 3 (*KiTa als Ort der Dienstleistung mit primärem Betreuungs- und Erziehungsauftrag sowie der Trennung zwischen familiärer und öffentlicher Sphäre*) spezifische Bearbeitung des Themas Schulvorbereitung vorgestellt.

Gruppendiskussion 6

Ew: so schön diese offenen Gruppen auch wirklich sind, dass die Kinder in verschiedenen Altern zusammenkommen, aber da ist diese Kriterie einfach gerade für die Vorschulkinder, da müssen sie wirklich anfangen Disziplin zu lernen. Weil in der Schule müssen sie sich daran halten. und Kinder die das (.) die können nicht erst mit sechs lernen was Disziplin ist. oder was Grenzen sind in dem Fall.

Gm: ja Kita ist mehr verspielte Atmosphäre als die Schule natürlich, aber

Ew: es ist ja bis zu einem gewissen Alter okay aber irgendwann müssen die Kinder das mitkriegen

Gm: aber ich denke, das soziale Verhalten soll beigebracht werden als Vorbereitung für die Schule; das sehe ich als Aufgabe einer Kita

Der KiTa wird hier von der Mutter eine klare Disziplinierungsaufgabe als Vorbereitung auf die Schule zugeschrieben. Gehorsamkeit gegenüber gesetzten Grenzen ist in dieser Perspektive erforderlich, damit das Kind die Schule erfolgreich durchlaufen kann. Deren Prinzipien werden keinesfalls

kritisch beleuchtet, vielmehr steht das unstrukturierte und den Kindern zu viel Freiraum zugestehende KiTa-Setting im negativen Gegenhorizont der Mutter. Während Gm die Bedeutung des „sozialen Verhaltens“ als schulvorbereitend hervorhebt und auch den „spielerischen“ Charakter der KiTa als positiven Horizont einbringt, plädiert Ew für eine schon in der KiTa einsetzende Verhaltenskontrolle der Kinder, damit sie schulkompatibel sind.

C.5 Soziogenetische Interpretationsansätze: Zur Genese der Orientierungen von Eltern auf der Grundlage unterschiedlicher Interaktions- und Zusammenarbeitserfahrungen in der KiTa

Mit einer soziogenetischen Interpretationshaltung²⁶ verändert sich das, was die Analysearbeit als Bezugspunkt des Vergleichens in den Blick nimmt: Im konkreten Fall dieser Studie ging es nun darum, zu rekonstruieren, welche konkreten Erlebnisse und Erfahrungen in welchen gesellschaftlichen, institutionellen oder lebensweltlichen Zusammenhängen zur Entwicklung bestimmter elterlicher Orientierungen im Hinblick auf KiTa-Qualität beigetragen haben.

Die im Rahmen der Studie befragten Eltern bezogen sich in ihren Erzählungen, Beschreibungen und Einschätzungen weitgehend auf die von ihnen real geteilten Erfahrungen in der jeweiligen KiTa, also auf den sie genuin verbindenden organisationalen Erfahrungsraum. Andere (konjunktive) Milieuerfahrungen der Eltern kamen demgegenüber während der Erhebungen sehr viel seltener und weniger ausführlich zur Sprache und können in ihrer Bedeutung für die Genese spezifischer elterlicher Orientierungen und Qualitätsvorstellungen nicht rekonstruktiv validiert werden.²⁷

Die uns auf der Grundlage der durchgeführten Gruppendiskussionen empirisch zugänglichen soziogenetischen Interpretationen ermöglichten einen empirischen Zugriff auf ‚typische‘ Erfahrungen von Eltern in der KiTa als einem *organisationalen Erfahrungsraum*: Über die geteilte Praxis mit den Fachkräften ist es in Kitas für Eltern prinzipiell mög-

²⁶ Hinweis für forschungsmethodisch interessierte Leser*innen: Zum Unterschied zwischen soziogenetischer Interpretation und soziogenetischer Typenbildung vgl. Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2018.

²⁷ Zur Herausforderung, soziodemografische (Vergleichs-)Dimensionen zum Ausgangspunkt eines Samplings zu machen (also als Hypothese mit diesen zusammenhängende Unterschiede von Orientierungen vorab zu konstatieren), diese dann aber hinter diejenigen Erfahrungshorizonte zurücktreten zu lassen, die sich tatsächlich im empirischen Material dokumentieren und dort ‚sichtbar‘ werden, vgl. den Text von Nora Hoffmann (2018).

lich, eine auf geteiltem Erfahrungswissen beruhende, von Verlässlichkeit und Vertrauen geprägte Form der Interaktion mit den Fachkräften zu entwickeln. Dies muss nicht zwangsläufig bedeuten, dass beide dieselben Orientierungen, z. B. im Hinblick auf ‚gute‘ KiTa-Qualität, teilen – wohl aber, dass sie mit den Praktiken des Denkens, Deutens und Handelns des jeweils anderen vertraut sind, diese respektieren und einen verlässlichen Weg gefunden haben, auch mit unterschiedlichen Perspektiven und Qualitätsvorstellungen umzugehen. Ist eine solche verbindende (konjunktive) Interaktionssphäre zwischen Fachkräften und Eltern jedoch nicht gegeben und kann eine wechselseitige Verständigung auch nicht diskursiv, also in der Kommunikation miteinander, hergestellt werden, liegt eine grundlegende Bedingung für eine partnerschaftliche, kooperative oder sogar „kollaborative“ (Terkessidis 2015) Zusammenarbeit (vgl. Kapitel A) zwischen Fachkräften und Eltern nicht vor.²⁸

Für die Herausbildung elterlicher Qualitätsvorstellungen im Hinblick auf KiTa erwies sich als entscheidend,

- ob Fachkräfte und Eltern durch geteilte konjunktive Erfahrungsräume miteinander verbunden sind und ihre habituellen Perspektiven auf die Kinder und die Bedeutung von KiTa weitestgehend kongruent sind (*habituelles Vertrauen*),
- ob Fachkräfte und Eltern im Falle von (überwiegend) nicht unmittelbar kongruenten Orientierungen über Transparenz und Diskursivität eine wechselseitige Verständigung herstellen können (*diskursiv herzustellendes und zu sicherndes Vertrauen*) oder
- ob Fachkräfte und Eltern weder im Medium des Konjunktiven, also des sich wie selbstverständlich Verstehens, noch im Medium des Kommunikativen, also des sich diskursiv Verständigens, eine geteilte Basis für ihre Interaktion herstellen können, sich einander also fremd sind und bleiben (*kein Vertrauen*).

Im Folgenden liegt der Fokus der Analyse nicht mehr auf den gemeinsamen und unterschiedlichen Orientierungsmustern der Eltern (vgl. dazu Kapitel C.2 und C.3), sondern darauf,

welche Erfahrungen diese in Interaktionssituationen²⁹ mit den Fachkräften im institutionellen Setting der KiTa gemacht haben. Die Fragen sind demnach folgende: Wie gestalten sich Interaktionssituationen zwischen Eltern und KiTa/Fachkräften? Wie (unterschiedlich) konstituieren, gestalten und erleben Eltern die (kooperative oder kollaborative) Zusammenarbeit mit den Fachkräften? Wie konstituiert sich eine Praxis, die davon geprägt ist, dass kaum von einer ‚Zusammenarbeit‘ und erst recht nicht von einer ‚partnerschaftlichen‘ Zusammenarbeit gesprochen werden kann?

Anhand des empirischen Materials konnten die drei oben genannten typischen Muster der Interaktionserfahrung rekonstruiert werden, die im Folgenden unter Rückbezug auf das empirische Material nachgezeichnet werden. Bei dieser *Typik organisational gerahmter Interaktionsgestaltung* handelt es sich um eine analytische Differenzierung von *typischen Erfahrungsbzw. Interaktionsmustern im Aufeinandertreffen von Eltern und KiTa bzw. Fachkräften*.

C.5.1 Erfahrung einer konjunktiven Interaktionssphäre zwischen Fachkräften und Eltern – habituelles Vertrauen

Die Interaktionspraxis von Fachkräften und Eltern kann so gestaltet sein, dass die Zusammenarbeit beider Seiten von einem habituellen Vertrauen und einem Sich-Verstehen im Medium des Selbstverständlichen geprägt ist. In der rekonstruierten Perspektive der Eltern dokumentiert sich deren Erfahrung einer konjunktiven Verbundenheit mit den Orientierungen der KiTa bzw. der Fachkräfte. Dem zugrunde liegen entweder strukturidentische Erfahrungen (beispielsweise ein ähnliches Bildungsmilieu), sehr ähnliche Erziehungs- und Bildungsvorstellungen (etwa die Befürwortung eines bestimmten frühpädagogischen Konzepts) oder eine intensive gemeinsame Praxis der Ausgestaltung des KiTa-Alltags (wie dies beispielsweise in Elterninitiativeeinrichtungen der Fall ist). Betrachten wir die von uns in die Studie einbezogenen KiTas, findet sich diese konjunktive Verbundenheit in deutlicher Ausprägung ausschließlich in kleinen Einrichtungen mit maximal 50 Kindern. Hier deutet sich an, dass in räumlich und personell überschaubaren Einheiten die Möglichkeiten nicht nur der Interaktion, sondern der

²⁸ Im Rahmen der Möglichkeiten dieser Studie konnte die Rekonstruktion einer empirisch hinreichend gesättigten Typologie auf der Ebene einer Typenbildung, in der *gesellschaftliche Milieus* voneinander unterschieden werden (z. B. einer Bildungs- oder Sozialraumtypik), nicht realisiert werden. Solche *soziogenetisch rekonstruierten Typiken* würden beispielsweise die Frage beantworten können, ob sich die Orientierungen im Hinblick auf KiTa-Qualität von eher ‚bildungsfernen‘ und ‚bildungsnahen‘ Eltern unterscheiden oder ob Eltern in einem dörflichen Milieu andere Perspektiven auf KiTa-Qualität haben als solche in (größeren) Städten. Der Grund für diese Limitierung ist die *mehrfache Mehrdimensionalität* der einzubeziehenden Milieudimensionen, die sich wiederum aus dem Ziel ergab, möglichst viele *unterschiedliche* KiTas und Eltern in die Studie einzubeziehen. In der Analyse hatten wir es also nicht nur mit einer sehr großen Diversität von Eltern (aus sehr verschiedenen Milieus) zu tun, sondern auch mit einer sehr großen Diversität von KiTas (ihrer sozial-räumlichen Verortung, ihres pädagogischen Konzepts, ihrer Größe) und auch von Fachkräften (ihrer Qualifikation, ihrer professionellen Haltung generell sowie gegenüber der Zusammenarbeit mit Eltern im Speziellen).

²⁹ Wenn Eltern und Fachkräfte in der KiTa zusammentreffen, sprechen wir von *Interaktion* (Interaktionssituationen/-erfahrungen). Der Begriff der *Zusammenarbeit* wird von uns als Oberbegriff für zwei Formen bzw. Qualitäten genutzt, in der Eltern und Fachkräfte im Dienst eines gemeinsamen Ergebnisses (sei es die Gestaltung eines Festes oder die Eingewöhnung des Kindes) zusammenarbeiten. Diese Zusammenarbeit kann kooperativ oder kollaborativ sein: Bei Kooperation trägt jeder *seinen/ihren* Teil zum Ergebnis bei, gearbeitet wird aber an unterschiedlichen Teilen des Ergebnisses. Bei Kollaboration im Sinne von Terkessidis (2015) arbeiten verschiedene Menschen zur selben Zeit an einem Teil des Ergebnisses.

einander konjunktiv verbindenden Kooperation oder sogar Kollaboration größer sind.

Dies dokumentiert sich z. B. in Erzählungen über gemeinsam geplante und gestaltete Feiern und Rituale, über eine alltägliche gemeinsame Austausch- und Gesprächspraxis sowie auch über Arbeitseinsätze (z. B. im Garten), an denen Eltern und Fachkräfte beteiligt sind. Die Eltern erhalten Angebote einer Mitgestaltung bzw. einer gemeinsamen Praxis im Raum KiTa und nehmen diese wahr.

Gruppendiskussion 1

Am: nein, aber das ist wirklich so, dass das Verhältnis der Eltern zu den Erzieherinnen auch unheimlich gemeinschaftlich ist. also, wir machen das ja auch ein bisschen so, dass wir Veranstaltungen hier haben, dass wir, ich sag mal, Sommerfeste und Nikolausfest und Laternegehen, das wird auch wirklich ganz groß gemacht. da wird die Feuerwehr dazu geholt, die ist dann vorne weg, das ist natürlich auch so ein Highlight für die Kinder, wenn

Bw: └ das stimmt

Am: im Halbdunkeln mit Blaulicht. und die Erzieherinnen und auch die Leiterin, die haben immer ein offenes Ohr, wenn man denn auch dabei mal sagt (.) Menschenskind, wie war das da? irgendwie gestern war doch noch? oder, wie können wir das nächste Woche anders mal regeln. also das ist völlig unkompliziert, dass man das besprechen kann; also nicht dass da irgendwo eine hierarchische Ebene drin ist, wo man sagt, man muss da jetzt immer einen Termin haben und das ist jetzt die Frau Leiterin und da muss man auch zweimal abnicken. nein, das ist wirklich alles irgendwo eine Ebene. man spricht grundsätzlich auf Augenhöhe und das ist, denke ich mal, auch ganz wichtig, dass man da viel besser klar kommt dann miteinander. man sieht das dann auch an nicht so schön besuchten oder gewollten Tagen, wie z. B. den Gartentagen, aber es sind trotzdem alle da. ja, oder fast alle. oder oft alle.

(...)

Am: andersrum macht man so einen Gartentag ja hier auch für die Kinder. das ist (.) man hat die Möglichkeit mitzugestalten, man hat die Möglichkeit Veränderungen hervorzurufen, die vielleicht nachher am Ende, wo die Kinder dann sagen, wenn die kommen, (.) oh, das ist aber schön geworden. das ist für mich da dann viel wichtiger als, sag ich mal, eventuell eine, ich will nicht Geldstrafe sagen, aber, die Arbeit, die man dann nicht geleistet hat, wird ja dann andersrum bewertet. um das zu umgehen, darum geht es gar nicht, sondern einfach wirklich dieses Mitwirken und das kann man hier, das kann man hier wirklich gut.

Wenn hier der „unheimlich gemeinschaftliche“ Charakter der Beziehung zu den Fachkräften hervorgehoben und an eine gemeinsame Praxis des Feierns und Arbeitens gebunden wird, dokumentiert sich, dass sich zwischen den beiden Sphären KiTa und Familie eine konjunktive Schnittmenge – ein geteiltes Erfahrungswissen und ein „Wir-Gefühl“ – ausgeprägt hat. In der sehr positiven Bewertung von Angeboten der KiTa „für die Kinder“ („Highlight“) dokumentiert sich zudem der Bezug darauf, was hier im Zentrum der Aufmerksamkeit sowohl von Fachkräften als auch von Eltern steht und sie damit verbindet: die Gestaltung eines entwicklungsförderlichen Settings für die Kinder.

Der Vater *Am* findet es sehr wichtig, dass das ganze Personal „immer ein offenes Ohr“ hat und alles „völlig unkompliziert“ besprochen werden kann. In dieser Beschreibung dokumentieren sich deutlich Facetten eines positiven Horizonts der Zusammenarbeit: Eltern und Fachkräfte sind als „wir“ zum Wohle des Kindes an einem gemeinsamen Agieren orientiert („wie können wir das nächste Woche anders mal regeln“) und gehen „auf Augenhöhe“ miteinander um. In der Metapher „auf Augenhöhe“ dokumentiert sich die grundlegende Erfahrung, in einer *nicht hierarchisch, nicht machtstrukturiert* wahrgenommenen Beziehung, einander wechselseitig anerkennend und im Dienst des Kindes zusammenarbeiten zu können. Dies wird auch in der Darstellung der Eltern-Beteiligung an „nicht so [...] gewollten Tagen“ wie „Gartentagen“ sichtbar, wo „trotzdem“ viele da sind: Die Eltern setzen sich im Raum KiTa *für ihre Kinder* ein (dass dies auch für die KiTa bzw. die Fachkräfte eine Unterstützung darstellt, ist dem in der Relevanz deutlich nachgeordnet). Die Kinder sind also hier das, worum es den Eltern in der konjunktiven Verbundenheit mit den Fachkräften geht. Konjunktive Verbundenheit und habituelles Vertrauen zwischen Fachkräften und Eltern gehen zudem mit dem positiven Horizont eines persönlichen Bezugs zueinander einher: Die Fachkräfte werden nicht nur als Professionelle betrachtet und adressiert, sondern – weil es um das eigene Kind geht – als Bezugspersonen nicht nur für das Kind, sondern auch für die Eltern. Wie sehr es dann auch um das ‚gute Gefühl‘ geht, wird in der folgenden Passage deutlich:

Gruppendiskussion 7

Em: [...] so we changed it and we were here. We live on the other side of the bay and we love this kind () part of the city, it's very beautiful with the river and so and we have, at the very beginning we had a very good feeling, so we thought okay it could be good, it's a good place and we knew the people working here, we had also good feeling, because we felt they had a very deep interest in children and they were very careful about details about the kita and education,

I: mhm

Em: *and yeah we are happy, we have a very good feeling and we feel ourself sure and yeah its comfortable.*

(...)

Em: *I think there is very good communication (.) and which is very important as well so that the people working there are steady so you know sometimes there are kitas with good rotation, good turn over of people working there (.) and here you have a very steady partner, so you know there is communication which grows with the time, always deeper and I mean for us, for you as well you need a reliable partner, you know. you have your child here, sometimes it's very difficult with a child and you want to be safe and you want to be, to have a good feeling.*

In der positiven Bewertung der Beständigkeit des Personals, die auch in allen anderen Gruppendiskussionen immer wieder in ihrer Relevanz betont wurde, dokumentiert sich der Wunsch von Em, sichere Orientierungspunkte in der Beziehung zu den Fachkräften zu haben, implizit also Vertrauen aufbauen zu können. In der großen Bedeutung, die hier dem „guten Gefühl“ beigemessen wird, dokumentiert sich der Stellenwert, den es für Eltern hat, wenn sie den Fachkräften vertrauen können. Da Eltern von dem, was an einem KiTa-Tag ihres Kindes passiert, im Grunde nichts mitbekommen bzw. weitestgehend auf die Auskünfte der Fachkräfte angewiesen sind (eine echte Kontrolle also nicht möglich ist), ist habituelles Vertrauen so relevant und sichernd.

Auf dieser Grundlage lassen sich gemeinsam und einvernehmlich Entscheidungen treffen, die sowohl den Eltern als auch den Fachkräften für das Wohlergehen des Kindes sinnvoll erscheinen. Im Beispiel der bereits im Kapitel C.4.2, Typus 1, zitierten Mutter dokumentiert sich deutlich eine starke *Rahmenkongruenz* im Sinne eines habituellen Vertrauens darin, dass es beiden in allererster Linie um das Kind geht. Fachkräfte und Mutter teilen die Orientierung, dass es weder um eine schnelle und reibungslose Eingewöhnung geht noch darum, dass die Mutter ihre Berufstätigkeit wieder aufnehmen kann.

Auch in der folgenden Sequenz, in der ein Vater von einer Verletzung seiner Tochter in der KiTa erzählt, dokumentiert sich die Bedeutung dieses „Grundvertrauens“.

Gruppendiskussion 10

Bm: *also ich habe gemerkt, was für ein Vertrauen man auf der einen Seite auch haben muss und wie sicher man sich fühlen muss, um mit einem guten Gefühl, und das ist mir in erster Linie wichtig. ich glaube, ich kann in der Kita ganz viel verzeihen oder ganz viel menschlich ist, was nicht so gut läuft*

oder vielleicht auch nicht so gut läuft, wie ich mir das vorstelle, weil du und ich wir erziehen unsere Kinder schon wahrscheinlich anders. wir zwei auch und das, also wenn ich mein Kind hier hinbringe, muss ich das auch akzeptieren, dass Dinge auch anders laufen als ich mir das vorstelle. aber so dieses Grundvertrauen zu sagen (.) ich gebe mein Kind hierhin (.) da ist mir nämlich denn auch aufgefallen, wie stark ich das auch hatte, weil es war so, es gab anderthalb Wochen, in denen ist unsere Tochter viermal ziemlich wild geflogen und hatte denn halt so Beulen. und da habe ich gesagt (.) ja, ich mein, das passiert. ich stand da und ich hatte fast das Gefühl, weil die, ich kam hierhin und die haben mir das sofort erzählt, auch genau wie das passiert ist und dann waren sie auch sehr besorgt und haben mich direkt aufgeklärt und ich habe gesagt (.) ja, das passiert. ich fand das jetzt gar nicht so tragisch. also das kann überall passieren. ich habe auch gesagt, in der Kita kann auch mal was echt Schlimmes passieren. das heißt aber überhaupt nicht, dass da irgendeine Aufsichtspflicht verletzt oder so, sondern es geht, ich finde, also was mir total wichtig ist, wie denn Kommunikation stattfindet und da fühlen wir uns hier total sicher.

In dieser narrativen Sequenz wird deutlich, dass das Vertrauen den Fachkräften gegenüber ganz wesentlich darauf beruht, dass sich die KiTa nicht als ‚Black Box‘ abschottet, sondern den Eltern Einblick gewährt und die Kommunikation unmittelbar dann sucht, wenn es um ihr Kind geht. Auch wenn der Vater prinzipiell am Wohlergehen seines Kindes und dessen Sicherheit orientiert ist, kann er sowohl andere Erziehungsvorstellungen und praktiken in der KiTa als auch eine Verletzung seiner Tochter als „nicht so tragisch“ einordnen, weil er nicht daran orientiert ist, dass sein Kind in der Einrichtung unter Dauerbeobachtung steht und kontrolliert wird.

C.5.2 Erfahrung einer diskursiven Interaktionssphäre zwischen Fachkräften und Eltern – diskursiv herzustellendes und zu sicherndes Vertrauen

Die Interaktionspraxis von Fachkräften und Eltern kann so gestaltet sein, dass unterschiedliche Perspektiven und Orientierungen immer wieder neu diskutiert, einander verständlich gemacht und ausgehandelt werden müssen. Die Eltern erfahren KiTa als einen von der Familie und dem familiären Orientierungsrahmen deutlich abgegrenzten Ort, der aber für sie umso mehr zugänglich ist, je transparenter und diskursibereiter er sich ihnen gegenüber präsentiert. Die prinzipielle Zugänglichkeit der Sphäre KiTa wird über verlässliche Kommunikationsangebote der Fachkräfte an die Eltern sowie über die Transparenz der KiTa-Konzeption und die Dokumentation der pädagogischen Arbeit gesichert und

ermöglicht diesen ein Nachvollziehen der Perspektiven der KiTa bzw. Fachkräfte und ihrer Arbeit mit den Kindern. Die Interaktion beruht stärker auf dem Austausch über Sachthemen als auf der persönlichen, gar ‚familiären‘ Beziehungsgestaltung, wie dies im Rahmen einer konjunktiven Interaktionssphäre (vgl. Kapitel C.5.1) der Fall ist.

Betrachten wir die von uns in die Studie einbezogenen KiTas, wird deutlich, dass vor allem in sehr großen KiTas eine *strukturelle* Absicherung, z. B. über Gremien der Elternmitarbeit und mitbestimmung, eine besondere Bedeutung für die verlässliche Schaffung von Gesprächsmöglichkeiten hat. Allerdings wird mit diesen formalisierten Strukturen der Elternbeteiligung immer nur ein kleiner Teil von engagierten Eltern mit guten Sprachkenntnissen und relativ viel zur Verfügung stehender Zeit erreicht. Vertrauen zwischen Fachkräften und Eltern, das einer diskursiven Verständigung bedarf, muss also auch an anderen Orten aufgebaut werden können.

In der folgenden Passage wird sichtbar, dass ein Einpendeln von Eltern und Fachkräften aufeinander nicht selbstverständlich ist bzw. war und deshalb eine starke Kommunikationsarbeit geleistet werden musste, um die Herstellung einer geteilten Interaktionssphäre – als Grundvoraussetzung für Zusammenarbeit (in Form von Kooperation oder Kollaboration³⁰) – überhaupt erst zu ermöglichen:

Gruppendiskussion 5

Bw: ich finde auch da spielt auch ne Rolle dass mittlerweile ähm der Elternrat (.) also ich glaub wir sind ja alle im Elternrat, ne, hier? und äh die Erzieher, dass das auch n bisschen mehr zusammengewachsen ist. Also als ich hier mal angefangen habe im Elternrat war das wirklich noch so, da saßen die Erzieher, hier saßen die Eltern und des ging immer nur drauf, also es ging immer nur gegeneinander. also da war grade die Kita, ich glaub da war (Name Leiterin) auch noch gar nicht so lange hier, ne?

Dm: ↳ () ja

Bw: ↳ und die ganze KiTa hat halt, also dieser, diese Wandlung von der althergebrachten Kita zu diesem respektvollen Umgang mit dem Kind, das war (.) da waren halt noch viele Alteltern dabei, die halt schon große Kinder hier hatten, die das System halt noch anders kannten, und das war so ein explosiver Stoff, dass ich als ich das erste Mal hier so=ne Sitzung mitgemacht hab, hab ich gedacht, da tret ich wieder aus, das ist ja furchtbar, also das tu ich mir hier nicht in meiner Frei-

zeit an, also das war richtig schlimm. und ich finde das hat ne ganz positive Entwicklung gemacht; also wir ham zwar auch mal hitzige Diskussionen und so, aber im Großen und Ganzen find ich ist das konstruktiver geworden, also sowohl von der Leitung her, dass eben Anregungen aufgenommen werden als auch, dass man überhaupt mal ne Gesprächsbasis findet, wo man eben manche Sachen vielleicht auch einfach mal verstehen kann und das war ne Zeit lang sehr schwer.

Bw beschreibt ihre Erfahrung, die sie als Mitglied des Elternrates gesammelt hat. Sie schildert eine „Wandlung“, die dazu führte, dass Fachkräfte und Eltern (im Elternrat) mehr „zusammengewachsen“ seien, also nicht mehr zwei getrennte Einheiten, die „*gegeneinander*“ arbeiten, sondern zwei zusammengehörende Teile eines Ganzen darstellen. Eine aus der Perspektive der Mutter gute Interaktion zwischen Eltern und Fachkräften scheint hier das Resultat eines längeren kommunikativen Prozesses zu sein, in dem die neue Leiterin eine Schlüsselrolle gespielt hat. Bw fühlte sich als Mutter ganz offenbar in den anstrengenden, „*explosiven*“ Wandlungsprozess von der „*althergebrachten KiTa*“ hin zu einem „*respektvollen Umgang mit dem Kind*“ kommunikativ eingebunden. Der Prozess wird wie ein gemeinsames Ringen um Veränderung geschildert, der schließlich das Verbünden („*Zusammenwachsen*“) von Eltern und Fachkräften ermöglichte. Dass dieser Prozess explizit mit der neuen Leiterin in Verbindung gebracht wird, weist darauf hin, dass nicht nur die Inhalte, sondern auch die Form der persönlichen Kommunikation zwischen Eltern und Leitung eine entscheidende Rolle spielte. Es konnte Vertrauen zu der Leitung aufgebaut und eine „*Gesprächsbasis*“ hergestellt werden, die das „*Verstehen*“ und Anerkennen der sich verändernden Arbeit in der KiTa erst möglich machte. Dass auch „*Anregungen*“ der Eltern aufgenommen wurden, betont die Orientierung an einem *wechselseitigen* Austausch zwischen Leitung und Eltern. In dieser Passage wird deutlich, dass die offene Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern über *unterschiedliche* Orientierungen eine diskursive Brücke zwischen den Sphären KiTa und Familie zu bauen vermochte. Erst wenn Rahmeninkongruenzen transparent sind, kann eine Verständigung über sie einsetzen.

Auch im folgenden Beispiel wird deutlich, wie Eltern und Fachkräfte über unterschiedliche Orientierungen miteinander ins Gespräch kommen und sich verständigen.

Gruppendiskussion 6

Bw: also ich muss auch sagen, also es gab natürlich auch immer wieder Aufreger, die auch an uns dann ab und zu auch mal ran, eigentlich sehr selten, aber oder wir hören, kriegen es doch irgendwie mit, wie auch immer, nicht direkt oder, also

30 Zur Differenzierung von Kooperation und Kollaboration vgl. Fußnote 29.

indirekt. aber bisher wurde eigentlich immer darauf eingegangen, also es gab zum, ich will mal ein bisschen konkreter werden, es gab einmal so die Sache dass hier, also wahrscheinlich mehr als die Hälfte der Eltern sich aufgeregt haben über den Brauch Spielzeugwaffen, kann ja auch jeder anderer Meinung sein und dann wurde es tatsächlich innerhalb anderthalb, zwei Wochen ein Diskussionsnachmittag ins Leben gerufen, wo wir die Gelegenheit hatten da dran teilzunehmen und nochmal Standpunkt zu erörtern und ich muss sagen, dieses Gespräch, ich hatte am Ende eigentlich das Gefühl, ach irgendwie hat das jetzt nichts gebracht, aber bei mir hat das was gebracht, weil wir dann verschiedene Perspektiven dann auch, also ich hab dann, zum Beispiel ja es gibt ja auch Sportwaffen, es gibt klar so ne Kalaschnikows

In der Schilderung dokumentiert sich, dass es in der KiTa gelingt, eine Stimmung der Aufgeregtheit unter den Eltern, in der es um den Gebrauch von Spielzeugwaffen geht, in einen „Diskussionsnachmittag“ zu überführen, auf dem „Standpunkte erörtert“ werden. Ein emotionalisiertes, konfrontative Positionierungen herausforderndes, Thema wird also zu einem Sachthema, das aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden kann. Dass von der KiTa innerhalb kurzer Zeit ein Diskussionsnachmittag „ins Leben gerufen“ wurde, stellt eine Form des Ernstnehmens der elterlichen Aufregung dar, auf die sofort und flexibel reagiert wird. Im Kern ging es dabei offenbar nicht darum, am Ende dieses Austauschs von Standpunkten derselben Meinung zu sein, wohl aber darum, diese transparent zu machen und einander besser zu verstehen. Der emotionalen Aufgeregtheit der Eltern wurde also von KiTa-Seite mit einem Kommunikationsangebot begegnet. Auch wenn dies zu keiner Lösung des eigentlichen Problems geführt hat (es hat „nichts gebracht“), wird der eröffnete Diskursraum und der Austausch von Argumenten von *Bw* positiv gerahmt. Sie erwartet offenbar nicht, dass die Praxis in der KiTa immer völlig mit ihren eigenen Orientierungen übereinstimmt, wohl aber, dass ein Raum für Austausch bereitgestellt wird, dass Informationen gut zirkulieren (Transparenz) und den Perspektiven der Eltern Gehör geschenkt wird. Die Erfahrung einer derart gesicherten Gesprächskultur, in der Rahmeninkongruenzen zwischen Eltern und Fachkräften bzw. KiTa offen angesprochen und nicht auf der ‚Hinterbühne‘ bearbeitet werden müssen, erweist sich hier als wesentliche Grundlage für die Entwicklung von Vertrauen.

Auch in der folgenden Passage dokumentiert sich, dass es für die kooperative oder kollaborative Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften höchst relevant ist, über verschiedene Perspektiven und Orientierungen bei Bedarf in den offenen Diskurs eintreten zu können. Die Fachkräfte können von den

Eltern in ihrer Expertise anerkannt werden, wenn diese sich wiederum in das „Finden von Lösungen“ einbezogen und damit auch in ihrer elterlichen Expertise anerkannt fühlen, wie dies auch in der folgenden Passage deutlich wird.

Gruppendiskussion 9

Dw: also bei unserer Eingewöhnung kann ich sagen, es war gut, also ganz am Anfang war schlecht, weil dann irgendwas, jemand gefehlt hat oder so. aber wir haben dann drüber geredet, und dann konnten wir halt Lösungen finden, und so war es eigentlich optimal gelaufen im Endeffekt. also nicht perfekt, aber nach einem Gespräch wurde es halt immer besser, also das war schon,

Cw: bei uns das hat auch sehr viel geholfen, ein Gespräch über, mit der Leitung des Kindergartens, weil, und die Erzieherinnen, sie hat, die haben viele Sachen uns erklärt, weil bei uns hat die Eingewöhnung auch sehr lange gedauert. weil mein Sohn war oft krank und lange, also wir haben viele Pause gemacht, und dann nach drei, vier Monate weinte er noch am Anfang, und es ist auch mir passiert, dass er geschrien hat, er wollte hier nicht bleiben. Jetzt passiert es ganz selten, dass er weint, aber, also nicht, weil hier nicht gemütlich ist oder, also es gibt immer die Tage, wo er zu Hause bleiben möchte.

(...)

Cw: also ich glaube, dass so die Eltern vielleicht, die Eltern bemerken, wenn unsere Kinder viele Sachen nicht, deshalb hilft eine Besprechung auch. Ja, also es ist nicht einfach so plötzlich Eltern zu sein, wenn man so, es gibt immer etwas neu, und da hat diese Besprechung uns viel geholfen beim so, also mit, Education, also Bildung das () das Kind eigentlich so. (.) ja, also das Problem war, dass (Name Kind) ist immer sehr brav zu Hause gewesen, und wir haben ihm immer viel geholfen. und das, okay, sagt er, ich will heute nicht in Kindergarten, wir haben nur manchmal gesagt, okay, bleibst du zu Hause. aber das war falsch, wir wussten das nicht, also dann es war eine Besprechung, erklärt wie wir Eltern so achten müssen in diesem Fall. und das ist danach eigentlich besser geworden, ja, weil wir haben gesagt, nein, du musst in den Kindergarten gehen, weil (Name Kind) sagte, dass er krank war @(.)@ und sowas @(.)@

Alle: @(.)@

Dw: ja, Kinder merken ja auch ob du wirklich das durchziehst

Cw: └ ja

In dieser Passage wird von beiden Müttern immer wieder das „Gespräch“ bzw. die „Besprechung“ mit den Fachkräften als Modus hervorgehoben, in dem Eingewöhnungsprobleme des Kindes bearbeitet werden können. Bemerkenswert ist, dass hier der Schlüssel zu einer gelingenden Eingewöhnung des Kindes ist, dass die Fachkräfte sich Zeit für die Eltern nehmen, ihnen etwas „erklären“ und sagen, worauf sie „achten

müssen“. Wenn *Cw* zu bedenken gibt, dass es nicht so einfach ist, „plötzlich Eltern zu sein“, erkennt sie die Fachkräfte als Expert*innen an, die den Eltern bei der Bewältigung der neuen Aufgaben helfen können. Die Anerkennung und das Vertrauen, das hier den Fachkräften entgegengebracht wird, scheinen grundlegend auf der Erfahrung des Dialogs und des gemeinsamen Bemühens um eine gute Eingewöhnung des Kindes zu beruhen. Deutlich wird hier auch, dass der Grat zwischen einer ‚Belehrung‘ von Eltern von ‚oben herab‘ und einer dialogischen, die Eltern in ihrer elterlichen Expertise anerkennenden Suche nach geteilten, die Praxis orientierenden Perspektiven durchaus schmal ist. Das Einräumen, als Eltern etwas „falsch gemacht“ zu haben, wäre wohl kaum möglich, wenn der Mutter von der Fachkraft zuvor vorgeworfen worden wäre, dass sie sich falsch verhalten hat.

Auch in der folgenden Passage wird deutlich, dass einander „reinquatschen“ und sich „auf Augenhöhe austauschen“ eng beieinanderliegen und zugleich eine fundamental andere Erfahrung darstellen:

Gruppendiskussion 8

?: *also ich kenne Eltern, die erwarten von der KiTa das, was sie selber zuhause nicht leisten. es gibt aber auch Erzieher, die sich nicht reinquatschen lassen wollen. und diesen Prozess gemeinsam auszuhandeln, ich finde das total wertvoll für das Kind, weil ich glaube, dass Kinder, die können daraus profitieren und auch die Eltern und die Fachkräfte, die können total im gegenseitigen Austausch, aber guten Austausch auf Augenhöhe, bleiben.*

Hier wird sehr explizit die Differenz und auch die Spannung zwischen dem organisationalen und dem familiären Erfahrungsraum thematisiert: Es gilt per se, dass etwas „ausgehandelt“ werden muss, also *nicht* wie selbstverständlich von einer Übereinstimmung, einem (konjunktiven) Verstehen im Medium des Selbstverständlichen, auszugehen ist. Wechselseitig Respekt vor der Sphäre des anderen zu haben und die dort vorherrschenden Orientierungen nicht ändern zu wollen, sondern gelten zu lassen und sich am gegenseitigen Austausch zu orientieren, wird hier als Leitschnur für eine gelingende Kommunikation betrachtet. Dies ermöglicht dann eine Zusammenarbeit, in der Eltern und Fachkräfte sich nicht primär miteinander beschäftigen, sondern in der das Kind im Mittelpunkt steht.

Auch in der positiven Rahmung von Partizipationsangeboten dokumentiert sich die Bedeutung von *expliziten* Einladungen bzw. Angeboten an Eltern, ihre Perspektiven aktiv in die KiTa einzubringen. Hier wird sozusagen Eltern das Nach-

fragen und Mitreden-Können in der KiTa auf einer strukturellen Ebene als Recht zugestanden und ‚versichert‘.

Interview Landeselternvertretung 1

LV1: ich finde es also auch sehr schön, dass unsere Gremienarbeit und unsere Elternvertretungssachen auch vom Haus, also vom Träger und insbesondere von der KiTa-Leitung sehr geschätzt wird. wir werden da sozusagen auch angespornt, es gibt da ein großes Dankeschön, also immer zwischendurch auch mal wieder und es gibt zum Jahresende immer so eine Weihnachtsfeier für die Ehrenamtlichen.

Hier zeigt sich, dass gefestigte strukturelle Verankerungen der Elternvertretung und selbstverständliche Mitwirkungsmöglichkeiten von Eltern in der KiTa dazu beitragen können, eine dialogische Grundstimmung in einer KiTa zu erzeugen. Hier kann dann auch ein offener Austausch über Rahmeninkongruenzen stattfinden, der die Sphäre des jeweils anderen mit seinen habituellen Orientierungen zu verstehen versucht und gemeinsam nach Kompromissen sucht, die an fachlichen pädagogischen Standards und an den Rechten der Kinder orientiert sind.

Ein sich im empirischen Material andeutender Zusammenhang zwischen den – auf der Ebene der sinngenetischen Typen – rekonstruierten elterlichen Qualitätsverständnissen und den konkreten Erfahrungen, die Eltern in der/den KiTas ihres/ihrer Kinder gemacht haben, deutet sich insofern an, als alle Eltern, deren Orientierungen dem Typus 1 (*KiTa als Ort der Persönlichkeitsentfaltung und der beiläufigen Förderung von Individualität sowie der wechselseitig anerkennenden Beziehungen*) zugeordnet werden können, die Erfahrung einer (konjunktiv oder diskursiv fundierten) vertrauensvollen gemeinsamen Interaktionssphäre mit den Fachkräften gemacht haben.

C.5.3 Erfahrung einer nicht existierenden bzw. unsicheren Interaktionssphäre zwischen Fachkräften und Eltern – kein Vertrauen

Dominiert die elterliche Erfahrung, dass die KiTa eine für sie geschlossene, intransparente bzw. fremde Sphäre ist, die mit der Sphäre der Familie nichts zu tun hat bzw. sogar in Opposition zu dieser steht, bleibt die Interaktionspraxis unsicher und mündet nicht in eine Form der kooperativen oder gar kollaborativen Zusammenarbeit. Die Eltern erhalten, in ihren Augen, nicht genügend oder nicht passende Kommunikations- bzw. Interaktionsangebote durch die Fachkräfte (nicht alle Eltern wollen sich in Gremien engagieren, nicht alle Eltern können sich sprachlastige Dokumentationen erschließen, nicht alle Eltern wollen Kuchen backen und Feste vorbereiten ...) und verfügen somit nicht über einen trans-

parenten und erfahrungsbasierten Zugang zu dem, was in der KiTa passiert. KiTa wird damit tendenziell zur misstrauisch beäugten oder sogar bedrohlichen ‚Black Box‘.

Betrachten wir die von uns in die Studie einbezogenen KiTas bzw. Eltern, deutet sich an, dass die Herstellung einer Vertrauensbasis immer dort besonders herausfordernd ist, wo die familiären (Bildungs- und kulturellen) Milieus sich sehr stark von den kollektiv geteilten Common-Sense-Vorstellungen (wie sie sich etwa auch durch die Bildungsprogramme/pläne hindurchziehen) und/oder von den habituellen Selbstverständlichkeiten unterscheiden, die die KiTa-Praxis aktuell bestimmen. Kann also auf mehreren Ebenen nicht auf konjunktive Erfahrungsräume zurückgegriffen werden, könnte Vertrauen nur auf dem Wege einer kontinuierlichen gemeinsamen Praxis, also durch die Aufschichtung von geteiltem Erfahrungswissen, oder aber einer kommunikativen Verständigung über Rahmeninkongruenzen und Missverständnisse aufgebaut werden. Besonders prägnant zeigte sich dies im empirischen Material dieser Studie im Fall von Eltern, die erst kurz zuvor aus ihren Heimatländern geflüchtet waren und mit den Fachkräften weder die Sprache und die Religion noch die Vorstellungen über Familie und den Umgang mit Kindern in Bildungseinrichtungen wie selbstverständlich teilten und darüber auch noch nicht in einen kommunikativ-sprachlichen Austausch eintreten konnten. Um hier eine konjunktive und/oder diskursive Basis für eine kooperative oder kollaborative Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern entstehen zu lassen, wären vor allem hinreichend gute zeitliche Ressourcen der pädagogischen Fachkräfte notwendig.

Ein sich im empirischen Material andeutender Zusammenhang zwischen den – auf der Ebene der sinngenetischen Typen – rekonstruierten elterlichen Qualitätsverständnissen und den konkreten kitabezogenen Erfahrungen deutet sich insofern an, als die Erfahrung einer unsicheren Interaktionssphäre eng mit dem Typus 3 (*KiTa als Ort der Dienstleistung mit primärem Betreuungs- und Erziehungsauftrag sowie der Trennung zwischen familiärer und öffentlicher Sphäre*) verknüpft ist.

In den folgenden Passagen dokumentiert sich nicht nur, dass *Transparenz* (über Dokumente und Gespräche) für die Eltern Sicherheit, Vorhersehbarkeit und Verlässlichkeit bedeutet, wie dies bereits auf der Ebene der Basistypik herausgearbeitet werden konnte (vgl. Kapitel C.2.2), sondern dass diese Transparenz umso intensiver und deutlicher hergestellt und gesichert werden muss, je weniger auf bereits konjunktiv Verbindendes zurückgegriffen werden kann. Werden Erfahrungen der Inkongruenz, des sich nicht oder falsch Verste-

hens, nicht durch Kommunikationsangebote und/oder die Erfahrung einer gemeinsamen Praxis überwunden, bleibt die Interaktionssphäre unsicher, von gegenseitigem Misstrauen oder sogar offener Konfrontation geprägt.

Sehr grundlegend ist der Wunsch von Eltern, etwas über das erfahren zu können, was ihre Kinder am Tag in der KiTa gemacht und erlebt haben. Da sie an der alltäglichen Praxis zwischen den Fachkräften und ihren Kindern nicht teilhaben, sind sie aus deren konjunktiver Interaktionssphäre ausgeschlossen. Diese Erfahrung des Ausgeschlossen-Seins dokumentiert sich vor allem dort, wo sich Eltern auch in Bezug auf andere Erfahrungsdimensionen den Fachkräften gegenüber fremd fühlen, es also auch im mehrdimensionalen Sinne wenig konjunktiv Verbindendes gibt.

Dies wird besonders in der bereits im Kapitel C.3.3 zitierten Gruppendiskussion mit Müttern mit einer Fluchtbiografie deutlich, deren Kinder erst seit Kurzem eine KiTa besuchen.

Gruppendiskussion 8

I1: was uns natürlich auch interessiert, vielleicht können die Mütter ein bisschen was sagen zu der Kooperation zwischen den Erzieherinnen und den Eltern, wie sie das wahrnehmen, was ihnen daran wichtig ist, was sie sich vielleicht wünschen würden,

((Übersetzung und Gespräche))

Üb2³¹: die Kontakte zwischen Erzieher und Eltern, sie findet nicht schlecht und Erwartung ist viel. ja @(.).@ sie sagte, das soll ein bisschen mehr Kontakt zwischen Eltern und Erziehern sein, sie sagt, weil (.) ich weiß nicht, was mein Kind zum Beispiel den ganzen Tag hier spielt, ich erfahre wenig und wenn ich immer frage wie war denn heute? dazu komme und frage wie war heute mein Kind? und die sagen (.) ja war gut. und sie erwartet ein bisschen mehr. weil das Kind den ganzen Tag hier ist und wie er spielt, wie er sich entwickelt hat, und bisschen mehr will sie wissen. und dann so kurze (.) ja war dein Kind gut; das reicht nicht. dann zum Beispiel das Kind malt jetzt oder fangt an zu schreiben oder fangt an irgendwie anders, und sie kriegt das nicht mit. Deswegen. allgemein der Kontakt zwischen Erzieher und Mutter soll ein bisschen mehr sein und die Gespräche auch über das Kind.

Die Mutter wünscht sich in der Gruppendiskussion ganz explizit einen besseren Zugang zur Praxis innerhalb der KiTa durch mehr Kommunikation mit den Fachkräften. Es wird deutlich, dass sie beide Räume bzw. Sphären (Kindergarten und Familie/Zuhause) als getrennt und voneinander abge-

³¹ Während des Gesprächs wurde von einer muttersprachlichen Mitarbeiterin der KiTa übersetzt.

geschlossen wahrnimmt. Sie schildert im negativen Horizont, dass das Kind im Kindergarten etwas tut (Malen) oder Entwicklungsschritte vollzieht (Schreiben) und sie dies nicht (sofort) „mitkriegt“. Die Angst, ausgeschlossen zu sein und den Status der primären Bezugsperson des Kindes, die am nächsten dran ist und das Kind am besten kennt (also anderen von ihm und seinen Entwicklungsschritten erzählen kann), zu verlieren, führt hier zu dem Vorwurf an die Fachkräfte, dass sie sie nicht genügend informieren. Das Bedürfnis, mehr vom Alltag des Kindes zu erfahren, wird also hier in eine Beschwerde den Fachkräften gegenüber transformiert. Die Verantwortung, Einblicke in den KiTa-Alltag zu gewähren (wie dies z. B. auch über Hospitationen oder Dokumentationen gewährleistet werden könnte), wird dabei von der Mutter allein der Fachkraft zugeschrieben, die mehr mit ihr *sprechen* soll. Gerade die Form des „Gesprächs“ mit Eltern ist aber in dieser Einrichtung aufgrund einer noch nicht vorhandenen gemeinsamen Sprache nur sehr punktuell zu gewährleisten (z. B. wenn die Küchenkraft gerade da ist und Zeit hat). Der Aufbau von Vertrauen, der nur über eine gemeinsame Handlungs- bzw. Kommunikationspraxis zu gewährleisten ist, ist damit wesentlich erschwert.

Im Folgenden wird deutlich, dass für Eltern zugängliche KiTa-Konzeptionen zwar einerseits für Transparenz auf der Ebene des kommunikativ-generalisierten Wissens über eine KiTa sorgen, andererseits aber von den Eltern kritisch wahrgenommene Diskrepanzen zwischen dem Konzept (und damit den elterlichen Erwartungen) und der erfahrenen Alltagsrealität dann wiederum kommunikativ bearbeitet und bewältigt werden müssen.

Gruppendiskussion 3

Bw: die Transparenz, dass sie uns mitnehmen (.) so und so ist der Werdegang, liebe Eltern, das und das und das, der nächste Schritt ist, wir klären jetzt das und das und das. und das hat ja gar nicht stattgefunden.

Am: und das sollen sie glaube ich nicht machen bei jedem kleinen Thema, ob sie jetzt einen Luftballon kaufen, sondern bei solchen elementaren Themen, die halt direkt in den Familienablauf auch eingreifen.

Bw: das war konzeptionell, das steht auf der Internetseite, das war ein Bestandteil des Konzeptes und alles, was am Konzept geändert wird, muss mit Eltern in irgendeiner Form thematisiert oder wie soll ich sagen, nicht, man soll sich jetzt nicht die Bestätigung von den Eltern einholen, aber anhören, was sagen denn die Familien dazu, bevor beschlossen wurde.

In der Passage dokumentiert sich die Besorgnis der Eltern, dass in der KiTa Veränderungen vorgenommen werden, von denen sie nichts wissen und die nicht mit ihnen bespro-

chen werden. Während die Eltern also davon ausgehen bzw. sich darauf verlassen können wollen, dass ‚nach Konzept‘ gearbeitet wird, sieht die Alltagspraxis womöglich schon ganz anders aus. Inhaltlich geht es hier um das Thema Essen, das generell für die von uns befragten Eltern ein besonders wichtiges Thema darstellt (vgl. C.4.1). Zum Teil stellt eine in der Konzeption verankerte ‚gesunde Ernährung‘ oder die hausinterne Zubereitung des Essens sogar ein wichtiges Auswahlkriterium in Bezug auf die KiTa dar. Wenn *Am* von einem „elementaren“ Thema spricht, das „direkt in den Familienablauf eingreift“, dokumentiert sich hier die Angst davor, dass die Sphäre KiTa unmerklich die Familiensphäre überformt und dort geltende Werte und Normen in Frage stellt. KiTa wird als ein Lebensort der Kinder wahrgenommen, der sie entscheidend mitprägt. Befürchten Eltern nun, dass ihre Kinder aus der KiTa *andere* Orientierungen mitbringen als die von ihnen favorisierten, wird dies quasi als eine Bedrohung für das ganze Familiensystem bzw. den familiären Habitus wahrgenommen. Problematisiert wird vor allem die Erfahrung, dass den Eltern die Veränderung willkürlich erscheint, weil sie nicht vorab transparent gemacht und begründet wurde. Die Veränderung wird damit als Vertrauensbruch gerahmt.

In der folgenden Passage dokumentiert sich eine ähnliche Erfahrung der Diskrepanz zwischen dem expliziten Anspruch der KiTa, „gesund“ zu sein, und der von den Eltern erlebten Praxis des Essens im Alltag, wie sie von den Fachkräften gelebt wird.

Gruppendiskussion 10

Gw: genau, das habe ich auch schon gehört, also von verschiedenen Reaktionen, es wurde scheinbar schon oft angesprochen,

Cw: L@(schwieriges Thema)@.

Gw: aber es findet keinen Anklang und das ist aber so was, das finde ich auch schon fast sympathisch insofern, weil die hier halt so sind und die sind alle total eng miteinander und die kennen halt ihre Gewohnheiten und stellen sich auch so gegenseitig was Süßes so hin. aber ich finde, das sind so Sachen, ja, das finde ich auch wichtig, dass man auch darüber spricht, und es da Raum gibt. und ich glaube, dass es dafür dann hier noch nicht so den Raum gibt. und das ist zum Beispiel so ein Punkt, der mir da nicht so gefällt. also nur das Beispiel jetzt von unserer Tochter; die ist ja wirklich noch klein und die isst noch nicht so viel alleine (.) und die isst halt immer mit. und dann gibt es Freitag Eis, und was isst sie? dann natürlich das Eis, ne? so oder die Kleinen kriegen oft, wenn die unterwegs sind, Butterkekse oder so ein Kram. ich bin jetzt überhaupt kein Verfechter von keinem Zucker und so was, aber man hat so das Gefühl, dass diese Zuckerration und wir sind noch nicht mal bei diesem Mittagskaffee, der hier scheinbar auch

sehr zuckerlastig ist, aber dass diese Zuckerration schon so für ihren Tag, die ist schon sehr verbraucht und die Kita, die hat, glaube ich, dies Aushängeschild, ne, irgendwie Gesundes (.) es gibt ja so ein, so ein (.)

?: (Zertifikat)

Gw: Ja irgendwie so was.

Das Fachkräfte-Team wird hier als eine geschlossene Einheit dargestellt, die sich völlig einig ist („total eng miteinander“) und die Wünsche und Perspektiven der Eltern einfach ignoriert. Wenn Gw sagt, dass ihr dies „fast sympathisch“ ist, hat dies zum einen einen ironischen Unterton, denn es scheint – auch wenn die Beschwerde der Eltern über zu viel Zucker bzw. Süßigkeiten sehr massiv ist – keinerlei Bereitschaft der Fachkräfte bei ihnen anzukommen, etwas an der Situation zu verändern. Zum anderen stellt die feste Gemeinschaft der Fachkräfte, die sich gegenseitig etwas Gutes tun („was Süßes hinstellen“), auch einen positiven Horizont dar, aus dem die Eltern aber ausgeschlossen sind. Deren Perspektive findet offenbar kein Gehör, es findet kein Austausch über die jeweiligen Positionen statt, kein Versuch, einen Kompromiss zu finden. Die enge Zusammengehörigkeit der Fachkräfte wird somit als indirekte Exklusionsstrategie von Eltern wahrgenommen, die sich *nicht* einer anderen Meinung in Bezug auf Süßigkeiten für die Kinder gegenübersehen, sondern einem gegnerischen Block von Fachkräften, die zum einen der Gesundheit ihrer Kinder schaden, zum anderen den Eltern die Möglichkeit nehmen, selbst ihren Kindern am Nachmittag etwas Süßes zuzugestehen. Im positiven Gegenhorizont der Mutter steht die Veränderbarkeit bzw. Flexibilität der Struktur („dass es dafür dann hier noch nicht so den Raum gibt“): Die Eltern wünschen sich die Herstellung eines „Raum[s]“, in dem über unterschiedliche, auch einander widersprechende Perspektiven und Orientierungen gesprochen werden kann.

Abschließend soll noch deutlich gemacht werden, dass schlechte strukturelle Rahmenbedingungen, hier eine große Fluktuation von Fachkräften, es ebenfalls erheblich erschweren, dass Eltern und Fachkräfte eine vertrauensvolle (auf konjunktiven Erfahrungen und/oder auf diskursiven Verständigungsprozessen beruhende) Zusammenarbeit herausbilden und damit eine verlässliche Kultur des Miteinanders entwickeln können. Über eine Zeit des ständigen Personalwechsels in der KiTa berichtet ein Vater Folgendes.

Gruppendiskussion 5

Cm: *ich glaube negativ bezieht=s immer wieder, was glaub ich n=Berliner Gesamtproblem ist der Personalmangel. also wir hatten hier Phasen in der Krippe, wo wirklich fast die ganze Belegschaft innerhalb eines Jahres weg war*

Bw: *hm (bejahend), das war krass.*

Cm: *⊥ und da war ich bei meiner Großen echt erstaunt wie locker sie das immer weggesteckt hat, dass ihre Bezugspersonen immer wieder weg waren. also es war, auch drüben in der Krippe, na jetzt hat sich=s doch stabilisiert, find ich, ne, so, eigentlich?*

Bw: *ich find jetzt ist=s wieder besser, ja*

Cm: *jetzt ist wieder stabilisiert, aber es gab wirklich so=n Jahr, wo alles immer wieder wegbrach. und das war auch glaub ich Unruhe bei uns Eltern hier auch gewesen, weil es einfach keine Konstanz hatte. und man nich mehr erwar= also man nich wissen konnte, also es, es gab ja auch kein=kein Plan dann so richtig, der verfolgt wurde, was auch das Arbeiten angeht, wenn mal neue Personen da warn, ne? die hatten ja auch andre Ideen, neue, neue ähm andre Ausbildung, andre Impulse, die sie reingebracht haben; andre Fähigkeiten und dadurch wechselte das ständig. Das war anstrengend.*

Der häufige und schnelle Personalwechsel, der nach Meinung des Vaters von seiner Tochter sogar „locker weggesteckt“ wurde, machte ihm selbst erheblich zu schaffen. In seinen Versuchen, zu formulieren, was genau daran für ihn belastend war, wird deutlich, dass er es primär als eine Situation der Orientierungslosigkeit empfand: Es war für ihn kein „Plan“, kein durchgehendes Konzept ersichtlich. Eltern wünschen sich eine stabile – also beständige – Personalsituation bzw. konstante Bezugspersonen für ihre Kinder, aber vor allem auch für *sich selbst*. Wenn eine Fachkraft die KiTa verlässt, wird dies nicht nur einfach als Weggang einer Fachkraft wahrgenommen, sondern als fundamentale, nicht nur das Kind, sondern auch die Eltern betreffende Erfahrung eines Bruchs, einer Krise: „alles brach immer wieder weg“. Kontinuität hingegen vermittelt Sicherheit und Verlässlichkeit, man ‚weiß, was man hat‘. Sich dagegen immer wieder auf neue Fachkräfte einstellen zu müssen, sich in der gemeinsamen Praxis immer wieder neue habituelle, aufeinander eingespielte Formen der Zusammenarbeit erarbeiten zu müssen, wird aus Elternsicht als „anstrengend“ empfunden.

D

Zusammenfassung und Fazit



D.1 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

Die Auswertung der Gruppendiskussionen mit Eltern, die ein sehr divers zusammengesetztes Sample bilden, ergab zwei zentrale, elternübergreifende und damit verallgemeinerbare Kriterien von KiTa-Qualität.

Zum einen sind Eltern grundlegend daran orientiert, dass in der KiTa eine sichere Betreuung und ‚gute‘ Entwicklung ihres Kindes gewährleistet ist. Der Maßstab ist dabei ihre eigene (familien- bzw. milieuspezifische) Vorstellung von einer wünschenswerten Entwicklung ihres Kindes.

Zum anderen sind Eltern grundlegend daran orientiert, dass die KiTa keine ‚Black Box‘ ist. Vielmehr soll sie ihnen, wenn sie dies wünschen, Einblicke in den KiTa-Alltag sowie die Erfahrungen und Aktivitäten ihres Kindes gewährleisten. Diese positive Orientierung an *Transparenz* kann unterschiedlich stark ausgeprägt sein und sich auf verschiedene Aspekte der KiTa beziehen, stellt aber dennoch einen allgemeinen Wunsch von Eltern dar.

Neben diesen von den befragten Eltern *geteilten* Qualitätsvorstellungen konnten in der Studie auch stark *kontrastierende* Vorstellungen verschiedener Eltern(gruppen) rekonstruiert und zu drei ‚Typen‘ geordnet werden. Es zeigte sich, dass es zwar sehr grundlegende Muster elterlicher Vorstellungen von ‚guter‘ KiTa-Qualität gibt, aber keineswegs von den Eltern als homogener Gruppe mit überwiegend vergleichbaren Qualitätsvorstellungen und erwartungen in Bezug auf die KiTa ausgegangen werden kann.

Im Zentrum des ersten Typus elterlicher Qualitätsvorstellungen steht, dass Kinder in der KiTa experimentieren, sich selbst entfalten bzw. selbst bilden können und zu selbstbestimmten Persönlichkeiten werden. In einer, an wechselseitiger Anerkennung und Vertrauen orientierten, Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften können von den Eltern hier auch divergierende, also sich deutlich unterscheidende KiTa-spezifische Orientierungen akzeptiert werden. **KiTa wird hier als Ort der Persönlichkeitsentfaltung und der beiläufigen Förderung von Individualität sowie der wechselseitig anerkennenden Beziehungen betrachtet.**

Im Zentrum des zweiten Typus elterlicher Qualitätsvorstellungen steht, dass Kinder sich in der KiTa optimal entwickeln und leistungs- bzw. konkurrenzfähig werden sollen. In einer Interessensgemeinschaft, in der Eltern als Expert*innen ihrer Kinder anerkannt werden wollen, arbeiten Eltern und Fachkräfte an der optimalen Förderung des Kindes und können dabei sogar miteinander konkurrieren. **KiTa wird hier**

als Ort der Entwicklungs- und Leistungsoptimierung sowie der Ausgestaltung eines Förderbündnisses betrachtet.

Im Zentrum des dritten Typus elterlicher Qualitätsvorstellungen steht schließlich, dass das Kind in der KiTa sicher betreut und gut erzogen wird. In einer an der Wahrung ihrer familienspezifischen Stile orientierten Kooperation mit den Fachkräften ist den Eltern stark daran gelegen, möglichst wenig Kontrolle und Einfluss bei der Erziehung und Bildung ihres Kindes zu verlieren. **KiTa wird hier als Ort der Dienstleistung mit primärem Betreuungs- und Erziehungsauftrag sowie der Trennung zwischen familiärer und öffentlicher Sphäre betrachtet.**

Das empirische Material ermöglichte es schließlich, in einem weiteren vertiefenden Analyseschritt nachzuzeichnen, dass es zwischen Eltern und Fachkräften zu einer Form der Kooperation kommen kann, die von *Dialog und Vertrauen* geprägt ist, und auch Gründe dafür zu benennen, warum dies nicht gelingt. Hier erwies es sich als entscheidend, ob Fachkräfte und Eltern durch ähnliche (konjunktive) Milieuerfahrungen geprägt sind (z. B. das Bildungsmilieu oder kulturell geprägte Vorstellungen von Erziehung) und ihre Perspektiven auf die Kinder und die Bedeutung von KiTa ohnehin weitestgehend kongruent sind. Sind ein solches Einvernehmen und Vertrauen allerdings nicht von vornherein gegeben, liegt also keine habituelle Übereinstimmung von Fachkräften und Eltern vor, muss gemeinsam eine Grundlage für die Kooperation *erarbeitet* werden. Der entscheidende Punkt, so wurde in der Studie deutlich, ist hier, ob es Fachkräften und Eltern im Falle von (überwiegend) nicht kongruenten Perspektiven und pädagogischen Vorstellungen gelingt, sich über Fremdes, Irritierendes, Unverständliches etc. zu verständigen und damit Vertrauen diskursiv herzustellen und zu sichern. Können Fachkräfte und Eltern jedoch weder im Medium des Konjunktiven – also des sich wie selbstverständlich Verstehens – noch im Medium des Kommunikativen – also des sich diskursiv Verständigens – eine geteilte und für beide Seiten akzeptable und verlässliche Basis für ihre Zusammenarbeit aufbauen und sichern können, sind die Bedingungen für die Entwicklung eines stabilen Vertrauens ungünstig.

Vor dem Hintergrund, dass es, im Sinne von basalen Qualitätskriterien, das Anliegen *aller* Eltern ist, dass in der KiTa zum einen für eine in ihren Augen gute Entwicklung des Kindes gesorgt wird und sie sich zum anderen gut und transparent informiert fühlen, stellt die Fortdauer einer von Fremdheit geprägten und gegebenenfalls von Misstrauen überschatteten Interaktion zwischen Fachkräften und Eltern eine maximale Bedrohung für die Einschätzung ‚guter‘ KiTa-Qualität aus Elternsicht dar.

D.2 Fazit und Schlussfolgerungen

Sollen *alle* Eltern als Akteure einer partizipativ angelegten Qualitätsentwicklung in KiTas wahr- und ernstgenommen werden, dann wäre darauf zu achten, nicht nur die Perspektive derjenigen Eltern einzubeziehen, die sich ohnehin in Bildungsinstitutionen engagieren, die über gute deutsche Sprachkenntnisse verfügen und die sich dem pädagogischen Milieu in der KiTa ihrer Kinder verbunden fühlen. Vielmehr müsste eine KiTa (unterstützt durch den Träger) eine ‚einladende‘ Angebotsvielfalt für die Zusammenarbeit mit Familien entwickeln und es den verschiedenen Eltern ermöglichen, ihre Perspektive zum Ausdruck zu bringen.

Wenn Qualitätsentwicklung in diesem Sinne als ein Diversität anerkennender und inklusiver Prozess gestaltet werden soll, können die in der Studie rekonstruierten Typen elterlicher Vorstellungen zu KiTa-Qualität erste sensibilisierende Hinweise für die Zusammenarbeit mit Familien geben. KiTa-Teams können reflektieren, ob und inwiefern sich die Vorstellungen und Wünsche ihrer Eltern-Klientel ähneln, sich voneinander *unterscheiden* oder vielleicht sogar *widersprechen*. Würde aufgrund der eigenen Standortverbundenheit³² von vornherein eine *einzig*e Elternperspektive auf ‚gute‘ KiTa-Qualität priorisiert, wäre es nicht mehr möglich, den Anspruch einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Dienst und zum Wohle eines *jeden* Kindes zu realisieren.

Die Studie konnte allerdings nicht nur die Unterschiedlichkeit der elterlichen Perspektiven rekonstruieren, sondern auch einen *verbindenden* Kern von Elternwünschen an die KiTa herauschälen, die man als Kernkriterien für gute KiTa-Qualität aus Elternsicht bezeichnen kann:

Alle befragten Eltern erwarten von der KiTa, dass sich ihr Kind ‚gut‘ entwickelt, wünschen sich also in diesem – nämlich *ihrem* – Sinne das Beste für ihr Kind. Immer wieder wurde in den Gruppendiskussionen mit Eltern deutlich, dass sie eine emotional sehr herausfordernde Situation zu bewältigen haben: Sie ‚übergeben‘ ihr Kind einer ersten pädagogischen Institution, in der eventuell andere Regeln, Normen und Werte gelten als in der Familie. Angesichts des jungen Alters der Kinder müssen sie zudem eine Akzeptanz dafür entwickeln, dass sich ihr Kind an andere enge Beziehungspersonen bindet, und sie müssen diesen als Eltern vertrauen: eine der Kernaufgaben der Eingewöhnung. Das potenziell damit verbundene Spannungs-, zuweilen auch Konkurrenzverhältnis kann nur durch ein individuelles und verständnisvolles Zugehen und Eingehen auf die Eltern bewältigt werden. KiTa-Teams müssen – insbesondere in der Eingewöhnungszeit, in der nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern ihre Aufmerksamkeit und Zuwendung brauchen – mit hinreichend großen Zeitkontingenten ausgestattet sein, um dieser Aufgabe gerecht zu werden.

Zudem wünschen sich *alle* Eltern, dass ihnen so viele Einblicke in den KiTa-Alltag und damit Transparenz ermöglicht wird, wie sie es wünschen: Manchen Eltern reichen Tür- und Angel-Gespräche, andere würden gerne Hospitationstage in Anspruch nehmen. Zwar haben die Eltern während der Eingewöhnung am KiTa-Alltag teilgenommen, diese Phase ist aber oft mit Stress, Schuldgefühlen und Ängsten verbunden. Gerade deshalb wären Hospitationen, während derer Eltern ihre bereits gut eingewöhnten Kinder beobachten können, ein wichtiges, wohltuendes und für Vertrauen sorgendes Angebot an Eltern. Fachkräften sollte dementsprechend genügend Zeit zur Verfügung stehen, um Eltern kontinuierlich Einblicke in den KiTa-Alltag und die Entwicklung ihres Kindes zu geben. Auch das Angebot, die Eltern und ihr Kind zuhause zu besuchen, unterstreicht das Interesse der Fachkräfte an einem *gegenseitigen* Kennenlernen der jeweiligen Lebenswelten.

Die Ergebnisse der Studie zeigen auch, dass einerseits das Interesse an Transparenz elternübergreifend ist, sich aber andererseits nicht alle Eltern aktiv in der KiTa einbringen, mitwirken oder mitbestimmen wollen oder können. Dies hat sehr unterschiedliche Gründe und sollte Eltern keinesfalls als fehlendes Interesse an ihren Kindern oder als Mangel an Anerkennung für die pädagogische Arbeit der Fachkräfte angerechnet werden.

Mit den genannten beiden Kernkriterien ist ein guter, konsensfähiger Ausgangspunkt für eine Verständigung über Qualität auch mit sehr *verschiedenen* Eltern gegeben.

Daraus ergeben sich sowohl institutionelle Anforderungen als auch solche, die die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte betreffen. Auf der Ebene der KiTa-Konzeption sollte offen und für alle Eltern gut verständlich dargelegt werden, an welchen grundlegenden pädagogischen Vorstellungen sich die jeweilige KiTa orientiert. Gut informiert zu werden, ist nicht nur eine Form der Wertschätzung und Anerkennung von Eltern in ihrer Eltern-Rolle, sondern ermöglicht es auch Eltern überhaupt erst, sich als Mit-Akteure in der KiTa und ihrer Qualitätsentwicklung zu verstehen und zu engagieren. Zudem schafft Verlässlichkeit Vertrauen. Wie die Studie gezeigt hat, ist es für Eltern wesentlich leichter zu akzeptieren, dass in der KiTa andere pädagogische Vorstellungen realisiert werden als ihre eigenen, wenn sie sich bei Entscheidungen nicht übergangen, sondern ‚mitgenommen‘

³² Zur Standortverbundenheit vgl. Fußnote 11.

fühlen und ihre Bedenken oder Sorgen offen und angstfrei äußern können. Hier spielt die professionelle Haltung der Fachkräfte den Eltern gegenüber eine sehr entscheidende Rolle: Gerade dann, wenn die Perspektiven – Vorstellungen und Wünsche, Normen und Wertorientierungen – von Eltern hinsichtlich der Erziehung und Bildung *nicht* denjenigen der Fachkräfte entsprechen, ist es notwendig, einen offenen, diversitätssensiblen und respektvollen Diskurs zu initiieren und zu moderieren, der alle Eltern – in welcher Form auch immer – zu Wort kommen lässt. Auch die bereits angesprochenen Hausbesuche der Fachkräfte bei den Eltern und ihren Kindern stellen – als Angebot – eine Form der Anerkennung der familienspezifischen Orientierungen dar und können Fachkräfte dabei unterstützen, eine vertrauensvolle und auf gegenseitigem Interesse gründende Beziehung zu Eltern aufzubauen.

Die Diversität der Elternschaft stellt ohne Zweifel eine große Herausforderung für die KiTa als Institution dar, der die „partnerschaftliche Zusammenarbeit“ mit Familien in den letzten Jahren als eine Kernaufgabe übertragen bzw. zugeschrieben wurde. Die *eine*, für die verschiedenen Eltern passende Form der Interaktion bzw. Kooperation mit den Fachkräften kann es, so legen es die Ergebnisse der Studie nahe, nicht geben. Zudem stellt es eine Herausforderung für die Institution KiTa dar, nicht völlig beliebig den – zumal oft nicht homogenen – Vorstellungen von Eltern zu folgen, sondern *eigene*, pädagogisch gut begründete Standards zu entwickeln und diese für die Eltern transparent zu machen. Transparenz ist die entscheidende Grundlage für Partizipation: Fühlen sich Eltern gut informiert und ‚mitgenommen‘, können sie ihre Perspektiven auch auf der Vorder- und nicht nur auf der Hinterbühne in den Diskurs mit den Fachkräften einbringen, nachfragen, kritisieren, diskutieren und sich konstruktiv an der Qualitätsentwicklung beteiligen.

Weiterhin zeigt die Studie, dass gerade dann, wenn die familiären (insbesondere kulturell-sprachlichen und auf Bildung bezogenen) Milieus sich sehr stark vom pädagogischen Milieu der KiTa unterscheiden, ein hohes Maß an Offenheit und Diskursfreudigkeit bzw. -kompetenz der Fachkräfte vonnöten ist. Teilen Fachkräfte und Eltern die pädagogischen Orientierungen (wie dies z. B. der Fall ist, wenn Eltern sich explizit für eine KiTa mit einem bestimmten reformpädagogischen Konzept entscheiden), können sie ausgehend von dieser grundlegenden Einigkeit eine vertrauensvolle Kooperation auf- und ausbauen; ein kommunikativer Austausch über pädagogische Leitideen ist dann oft gar nicht notwendig. Sind Eltern aber beispielsweise sehr stark an einer Entwicklungs- und Leistungsoptimierung ihrer Kinder orientiert, erzeugt der Verzicht einer KiTa auf eine strukturierte

schulvorbereitende Arbeit eine stärkere Kommunikationsnotwendigkeit als bei Eltern, die einer Vorverlegung schulischer (Leistungs)Prinzipien in die KiTa skeptisch gegenüberstehen. Sowohl für KiTas als auch für Eltern wäre es hilfreich, wenn bereits vor der Eingewöhnung die jeweiligen Perspektiven und Erwartungen so transparent wie möglich kommuniziert würden.

Fühlen sich schließlich Eltern und Fachkräfte einander fremd, kommt es zu Irritationen und Missverständnissen: Dann sind Verständigungsprozesse notwendig. Werden Zeiten, Orte und Formen gefunden, die es Eltern und Fachkräften, inklusive Leitung, ermöglichen, sich über die unterschiedlichen Sichtweisen und Vorstellungen auszutauschen und verlässliche Kompromisse zu erarbeiten, stellt dies eine gute Grundlage für die Zusammenarbeit dar.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass Eltern sich nicht wünschen, dass ihre Kinder sich von ihnen und ihren eigenen, milieuspezifischen und kulturellen Wurzeln entfremden, sondern diesen auch dann verbunden bleiben, wenn sie in der KiTa andere Erfahrungen machen. Deshalb stellt es eine wichtige Anerkennungsressource für Eltern dar, wenn sie mit ihren besonderen kulturellen und sozialen Hintergründen wahrgenommen und geachtet, nicht ignoriert und missachtet werden. An dieser Stelle könnten vor allem andere Eltern in der Rolle von Kultur- und Sprachmittlern eine sehr wichtige Brücken- und Verständigungsfunktion in KiTas übernehmen.

Um den Anspruch einer ‚partnerschaftlichen‘ Zusammenarbeit einlösen zu können, geht es darum, das Verhältnis zwischen Eltern auf der einen sowie Fachkräften auf der anderen Seite nicht dichotom zu denken, sondern auf die Schnittmengen zu fokussieren. Fachkräfte, Eltern und selbstverständlich auch Kinder könnten vielmehr in ihrer ganzen Vielfalt zu einer *kollaborativen Qualitätsentwicklungsgemeinschaft* werden, die ihre pädagogischen Leitideen und Vorstellungen von ‚guter‘ KiTa-Qualität immer wieder aushandelt, fachlich, pädagogisch-ethisch und kinderrechtlich begründet und mit ‚vereinten Kräften‘ an deren Verwirklichung arbeitet.

E

Nationale und internationale Studien und Befunde zur Elternperspektive auf KiTa-Qualität



Wirft man einen Blick auf die internationale Literatur zum Thema Qualität von außerfamiliärer Kinderbetreuung und insbesondere zur Elternperspektive,³³ so scheint sich die Forschung erst ab Beginn der 80er Jahre, beginnend mit den ersten Studien von Ledesma, Fitzgerald & McGreal (1980), Bradbard & Endsley (1980) sowie Bogat & Gensheimer (1986), für die Perspektiven von Eltern zu interessieren. Zunehmend ging es darum, in Bezug auf Qualität unterschiedliche Akteure zu berücksichtigen (siehe u. a. Katz 1993; Cryer & Burchinal 1997). Cryer und Burchinal (1997) verglichen etwa die Einschätzungen von Eltern mit den standardisierten Beobachtungen von Wissenschaftler*innen. Dazu schätzten sowohl 3127 Eltern als auch die Wissenschaftler*innen die Qualität von Kindertageseinrichtungen auf der Basis der Early Childhood bzw. der Infant/Toddler Environment Rating Scale (ECERS/ITERS) ein. Im Durchschnitt bewerteten die Eltern die Einrichtungen signifikant besser als die Wissenschaftler*innen – ein Befund, der bei standardisierten Befragungen in unterschiedlichen Ländern mehrfach repliziert wurde (Cryer, Tietze & Wessels 2002; Rentzou & Sakellariou 2013).

Hier wird zum einen deutlich, dass unter ‚guter‘ Qualität je nach Perspektive der jeweiligen Akteursgruppe etwas Unterschiedliches verstanden werden kann. Zum anderen muss in Rechnung gestellt werden, dass Wissenschaftler*innen, die keine besondere Beziehung zu den Kindern (und den Fachkräften) haben, deren Einrichtungen sie beurteilen, prinzipiell von einem anderen, weniger persönlich und emotional involvierten Standort aus ihr Qualitätsurteil fällen als Eltern, deren Kinder gerade eine Einrichtung besuchen. Während die Feststellung unzureichender Qualität bei Wissenschaftler*innen nicht zwangsläufig einen akuten Handlungsdruck auslösen dürfte, könnte dies bei Eltern anders sein: Es erscheint zumindest mehr als plausibel, dass Eltern, die sich eingestehen müssen, dass sie die Qualität der KiTa, der sie ihr Kind anvertrauen, schlecht oder gar sehr schlecht finden, sich zu einem Wechsel der Einrichtung aufgefordert fühlen. Möglich wäre also, vor allem angesichts eines Mangels an Betreuungsplätzen, dass Eltern ihre Unzufriedenheit mit der KiTa-Qualität eher verdrängen oder zu relativieren versuchen, um dem Leitbild der für ihr Kind, seinen Bildungserfolg und sein Wohlergehen Verantwortung tragenden Eltern zu entsprechen.

³³ Für das Verständnis der Ergebnisse der hier vorgelegten Studie ist es nicht notwendig, diese Darlegung des aktuellen nationalen und internationalen Forschungsstandes zu rezipieren. Die Zusammenstellung dient vielmehr interessierten Leser*innen dazu, sich einen Überblick über bereits durchgeführte empirische Studien und ihre Methodik zu verschaffen. An einigen Stellen werden wir in kondensierter und vergleichender Art und Weise unsere Forschungsergebnisse zu den Forschungsbefunden anderer Studien ins Verhältnis setzen.

Im Folgenden werden sowohl in quantitativen als auch qualitativen Forschungsprojekten gewonnene Erkenntnisse zur Elternperspektive auf KiTa-Qualität vorgestellt. Dabei werden internationale wie auch Studien mit einem Fokus auf Deutschland einbezogen.

E.1 Quantitative Studien zur Elternperspektive auf KiTa-Qualität

Studien zur Elternperspektive auf Kindertagesbetreuung untersuchen entweder, welche Faktoren und Erwartungen in der Wahl der Betreuungsform bzw. der Betreuungseinrichtung eine Rolle spielen („decision making“) (siehe u. a.: Long et al. 1996; Van Horn et al. 2001; Peyton et al. 2001; Early & Burchinal 2001; Kim & Fram 2009; Gamble, Ewing & Wilhelm 2009), oder nehmen Einschätzungen bzw. Qualitätsvorstellungen und Erwartungen von Eltern, deren Kinder bereits eine KiTa besuchen, in den Fokus.

Am Ende der 90er Jahre entwickelte Emlen ein Modell, anhand dessen die Einschätzungen von Eltern im Hinblick auf die Qualität der Kindertagesstätte ihrer Kinder erfasst werden sollten (Emlen, Koren & Schultze 1999; 2000). Indikatoren dabei waren: Warmherzigkeit und Interesse für das Kind, Vielfältigkeit von Angebot und Umfeld, kompetentes, verständnisvolles und unterstützendes Personal, Kommunikation und Informationsaustausch, das Sicherheits- und Wohlfühl des Kindes, seine soziale Entwicklung und schließlich seine Sicherheit. Viele Studien nutzen seitdem dieses Modell als Erhebungsinstrument für Eltern-Befragungen (Manfra, Carlo & Coggeshall 2013: S. 14).

International liegt eine Vielzahl quantitativer Studien vor, die Qualitätsvorstellungen von Eltern untersuchen (für die USA siehe Powell 1994; Johansen, Leibowitz & Waite 1996; Raikes et al. 2005; Rose & Elicker 2008; Gamble, Ewing & Wilhelm 2009; Scopelliti & Musatti 2013; für Australien siehe Rodd & Milikan 1994; Williams & Ainley 1994; Lui, Yeung & Farmer 2001; Da Silva & Wise 2006; Torquati et al. 2011; für Taiwan siehe Jang, Moore & Lin 2014; für Portugal siehe Folque & Siraj-Blatchford 1996; für Quebec siehe Lehrer, Lemay & Bigras 2015; für Studien mit Fokus auf Eltern von Kindern mit Behinderung siehe u. a. Knoche et al. 2006; Glenn-Aplegate, Pentimonti & Justice 2011). Einige zentrale Ergebnisse dieser Studien werden im Folgenden zusammenfassend skizziert werden.

Entscheidende Faktoren und Erwartungen bei der Auswahl einer Betreuungseinrichtung

In der internationalen Literatur werden als Dimensionen, die für die Auswahl der Betreuungseinrichtung entscheidend sind, am häufigsten genannt: „Kosten, Verfügbarkeit, Lage, flexible Öffnungszeiten, Warmherzigkeit der Erzieher*innen, Qualifikation des Personals, die Art des Umfelds, die Sicherheit und das Curriculum bzw. Konzept der Aktivitäten“³⁴ (Rose & Elicker 2008, S. 1162). Für Eltern mit Migrationshintergrund ist zudem von Bedeutung, dass die Fachkräfte einen Zugang zu den Werten und Traditionen ihrer Kultur und ihre Erziehungspraxis haben bzw. suchen (Ray 2008, S. 12). So stellt es für Eltern ein Qualitätskriterium dar, wenn Erzieher*innen sowie Familien aus derselben kulturellen und sprachlichen Gemeinschaft zur KiTa-Gemeinschaft gehören (ebd.). Auch in der hier vorgestellten Studie KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern erwies sich das ‚kulturell-verstanden-Werden‘ bzw. die Präsenz von Personal aus derselben Sprach- bzw. Kulturgemeinschaft als eine relevante Qualitätsdimension – insbesondere dann, wenn die Eltern noch nicht hinreichend gut Deutsch können, um sich mit den Erzieher*innen verständigen zu können. Da es im negativen Horizont steht, wenn die KiTa als ‚Black Box‘ erfahren wird, werden Sprachbarrieren von Eltern als sehr belastend wahrgenommen (siehe Kapitel C.3.3).

Das Institut für Demoskopie Allensbach veröffentlichte 2013 eine sowohl auf einem quantitativen als auch auf einem qualitativen („Leitfadengespräche“) Forschungszugang beruhende Studie. Diese zeigte u. a., dass Eltern in der außerfamiliären Betreuung der Kinder nicht nur die Möglichkeit sehen, Familie und Beruf besser zu vereinbaren, sondern vor allem die Möglichkeit für die Kinder, „den Umgang mit anderen zu lernen, gefördert zu werden und mit Gleichaltrigen zusammenzukommen“ (Institut für Demoskopie Allensbach 2013).

Burghardt und Kluczniok führten eine Studie zu elterlichen Erwartungen hinsichtlich der „Nutzen und Kosten eines Krippenbesuchs vor dessen Beginn“ durch und untersuchten dabei, „wie diese mit Kind-bezogenen und familialen Merkmalen zusammenhängen und ob es bestimmte Elterntypen hinsichtlich dieser Erwartungen gibt“ (Burghardt & Kluczniok 2016, S. 339). Auf der Grundlage von 3481 Eltern, die anhand von standardisierten Fragebögen befragt wurden, konnten „signifikante Zusammenhänge zwischen elterlichen Erwartungen und familialen Strukturmerkmalen“ (sozioökonomischer Status, Haushaltsgröße, Wohnort, Ein-

kommen und Migrationshintergrund) festgestellt werden; weitere Merkmale (Geschlecht oder Alter des Kindes) scheinen keine entscheidende Rolle zu spielen (ebd., S. 350).

Allgemeine Dimensionen der Qualitätseinschätzung von Eltern

Für die Qualitätseinschätzung einer bereits von den Kindern besuchten Betreuungseinrichtung beziehen sich Eltern auf die gleichen Dimensionen wie für deren Auswahl. Hinzu kommen noch: der Austausch zwischen Eltern und Erzieher*innen, die unterstützende Haltung der Fachkräfte sowie die Sicherheit und das Wohlbefinden des Kindes im Sinne von Geborgenheit („feelings of safety and security“) (Torquati et al. 2011, S. 457). Fenech, Harrison und Sumsion (2011) befragten 139 Eltern in Australien nach ihrer Einschätzung von KiTa-Qualität anhand von Fragebögen. Aus den Antworten der Eltern ließen sich folgende Aspekte als wichtige Qualitätsaspekte herausarbeiten: eine herzliche, kontinuierliche Kommunikation zwischen ihnen und den Fachkräften, Fürsorge und Orientierung am Kind sowie stimulierende, unterhaltsame und lernfördernde Aktivitäten (Fenech, Harrison & Sumsion 2011, S. 101). Auch Gamble, Ewing und Wilhelm identifizierten zwei Dimensionen, die für Eltern von hoher Relevanz sind: erstens die „Orientierung am Kind“ („child-centered orientation factor“) und zweitens die „Vorbereitung auf die Schule“ („the school readiness factor“). Eltern wünschen sich demnach, dass das Programm in der KiTa ihren Kindern freies Erkunden ermöglicht und Neugierde sowie Selbstbewusstsein fördert und dass ihr Kind gezielt dabei unterstützt wird, schulvorbereitende, aber auch soziale Kompetenzen zu erwerben, die seinen späteren Schulerfolg absichern (Gamble, Ewing & Wilhelm 2009, S. 70). Hier deutet sich ein Spannungsfeld der elterlichen Orientierung an einer Entfaltung des Kindes und seiner Bedürfnisbefriedigung einerseits, seiner Bildungsoptimierung und Leistungsförderung andererseits an. Auch in der hier vorgestellten Studie KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern konnten diese beiden Pole elterlicher Orientierungen rekonstruiert werden; sie dokumentieren sich deutlich in den Typen 1 und 2.

Was die Qualität einer KiTa für Eltern ausmacht, wird oft anhand struktureller und institutioneller Merkmale erfasst, was z. B. von Alt et al. kritisiert wird: „Die in Wissenschaft und Politik geführte Debatte zur Qualität der Kindertagesbetreuung fokussiert auf Strukturen, Prozesse und Fachlichkeit (Kalicki & Wolff-Marting 2015; Viernickel et al. 2015). [...] Die Sicht der Eltern wird dabei nicht explizit beleuchtet“ (Alt et al. 2017, S. 60). Die Autoren untersuchten anhand von Fragebögen elterliche Einschätzungen zu inhalt-

³⁴ Zitate wie dieses, die aus fremdsprachigen Studien stammen, wurden von den Autorinnen übersetzt.

lichen bzw. konzeptionellen Aspekten, wie z. B. „Förderung von Gesundheitserziehung und Bewegung“, „sprachliche Fähigkeiten“, „Verfügbarkeit eines abwechslungsreichen Freizeitangebots“, „Vorbereitung des Kindes auf die Schule“, „Förderung der Integration von Kindern unterschiedlicher Herkunft“ sowie „Inklusion behinderter Kinder“ (ebd., S. 61). Dabei stellten sie eine allgemein „sehr hohe Erwartungshaltung“ an KiTa fest: „So werden von über 80 bis teilweise über 90 Prozent der Befragten sowohl fachliche Kompetenz, umfassende Förderung und abwechslungsreiche Beschäftigung durch stabile Bezugspersonen als auch die Einbeziehung der Eltern in Entscheidungsprozesse als Qualitätsmerkmale der Betreuung in hohem Maße erwartet“ (ebd.).

Hermann befragte im Rahmen ihrer Studie zu „parentalen Orientierungen gegenüber Einrichtungen des Elementarbereiches in Ost- und Westdeutschland“ (2007) rund 1900 Eltern aus Halle und Bielefeld. Zunächst legte die Forscherin aufgrund *theoretischer* Befunde drei Orientierungsdimensionen fest, die das Verhältnis von Eltern gegenüber der Tagesbetreuung wiedergeben sollten: „Hilfeorientierung“, „Dienstleistungsorientierung“ und „Kooperationsorientierung“. Mit diesem Hintergrund erstellte sie einen Elternfragebogen, um elterliche Orientierungsmuster differenzierter zu unterscheiden. Die Auswertung führte zur Herausarbeitung acht unterschiedlicher Orientierungsmuster, je nach Ausprägung von Hilfe-, Dienstleistungs- und Kooperationsorientierung. Somit sind z. B. Eltern aus dem Muster A „generell stark auf den Kindergarten orientierte Eltern“, d. h. Eltern, bei denen „eine hohe Ausprägung auf allen drei Orientierungsdimensionen“ rekonstruiert werden konnte. Eltern aus dem Muster F dagegen sind „generell schwach auf den Kindergarten orientierte Eltern“, d. h., es konnte auf allen drei Orientierungsdimensionen lediglich eine niedrige Ausprägung rekonstruiert werden (Hermann 2007, S. 116 f.). Diesbezüglich stellt die Autorin u. a. fest, dass sozial benachteiligte bzw. bildungsferne Familien wesentlich stärker auf den Kindergarten orientiert sind als Eltern mit einem hohen Bildungsniveau und Einkommen (ebd., S. 179 f.). Hermann sieht im „hohen Potenzial an materiellen und kulturellen Ressourcen“ von Eltern, „die ihren Kindern viel zu bieten vermögen“, den Grund, warum sie in Bezug auf die KiTa keinen ausgeprägten Unterstützungsbedarf anmelden (ebd., S. 180). Auch in der hier vorgestellten Studie *KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern* wird eine ähnliche Tendenz deutlich: Diejenigen Eltern, deren Orientierungen im Typus 1 kondensiert werden konnten, verfügen über ein vergleichsweise hohes materielles und kulturelles Kapital: Es handelt sich fast ausschließlich um berufstätige Eltern mit einem hohen Bildungsabschluss, die ihren Kindern

in der familiären Sphäre ein hohes Maß an Förderung und zusätzlichen Bildungsangeboten (z. B. Musikunterricht) zur Verfügung stellen können. Die Erwartung, dass ihr Kind in der KiTa durch die gezielte Förderung von sogenannten Vorläuferkompetenzen optimal auf die Schule vorbereitet wird, spielte – anders als bei den Typen 2 und 3 – in den Gruppendiskussionen so gut wie keine Rolle.

Die Studie von Hermann ergab zudem, dass Eltern generell „ihren eigenen Beobachtungen und der atmosphärischen Ausstrahlung der realen Situation einen höheren Stellenwert beimessen, als dem Vertrauen auf eine spezifische pädagogische Herangehensweise, wie sie aus der Konzeption einer Einrichtung hervorgeht“ (ebd., S. 137 f.). Dies korrespondiert mit einem Ergebnis der hier vorgestellten Studie *KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern*: Es sorgt auf Seiten der Eltern für eine solide Vertrauensbasis, wenn Fachkräfte sich Zeit dafür nehmen (und ihnen hierfür die notwendigen Rahmenbedingungen zur Verfügung stehen), Eltern Einblicke in den KiTa-Alltag, in die Aktivitäten der Kinder im Allgemeinen und in die Entwicklung ihres Kindes im Besonderen zu geben.

Im Rahmen des Projekts *Qualität vor Ort* führte das Institut Forsa eine Elternumfrage durch, mit dem Ziel zu erfassen, wie Eltern die Qualität ihrer KiTas einschätzen (Forsa 2017). Die Studie ergab u. a., dass das Vertrauen in die Fachkräfte hoch ist (über 60 Prozent der Eltern vertrauen diesen „voll und ganz“, 28 Prozent „eher“), dass das KiTa-Personal in den Augen der Eltern die höchste Verantwortung für die Qualität im KiTa-Alltag trägt und dass „Dialoge mit Fachkräften“ als die wichtigste Informationsquelle erachtet werden. Außerdem sind die meisten Eltern (über 80%) mit den Mitbestimmungsmöglichkeiten zufrieden, die sie in der KiTa haben.

Geiling und Liebers (2014) legten mit ihrer Elternbefragung per Fragebogen den Fokus auf den Übergang in die Schule. Dabei ging es u. a. um Themen wie „Diagnostik in der KiTa und im Übergang“, „Weitergabe von Informationen von der KiTa an die Schule“, „Erwartungen an die interinstitutionelle Kooperation“, „familiäre Praktiken in den Bereichen literacy und numeracy“ sowie „familiäre Aktivitäten zur Vorbereitung der Kinder auf den Übergang“ (Geiling & Liebers 2014, S. 119). Etwa 90 Prozent der Eltern wünschen sich, dass Informationen über den Entwicklungsstand des Kindes von der KiTa an die Schule weitergegeben werden, um damit Lern- und Entwicklungsprozesse optimal zu unterstützen (ebd., S. 120). Damit wird eine generelle Orientierung an einer kontinuierlichen und lücken- bzw. bruchlosen Förderung des Kindes sichtbar.

In Bezug auf das Thema Eltern-Fachkräfte-Zusammenarbeit wurden in Deutschland in den 90er Jahren unterschiedliche Studien zur Erfassung von Erwartungen und Einschätzungen von Eltern – und zum Teil auch von Fachkräften – durchgeführt (siehe Lachenmair 1990; Textor 1992a; 1992b; 1997; Minsel 1995; 1996; Fthenakis et al. 1995a; 1995b; 1995c; Jeske 1997). Die Ergebnisse von acht Studien werden von Textor (1998) in einer Metaanalyse zusammenfassend verdichtet und in eine Rangfolge gebracht: Eltern wünschen sich demnach: „(1) eine Öffnung des Kindergartens: Informationen über die Gestaltung des Kindergartenalltags bzw. über das Verhalten der Erzieher/innen bei Problemen mit Kindern, Elternbriefe, Hospitation (1., 3., 4. und 14. Rang), (2) praktische Anregungen für das eigene erzieherische Verhalten gegenüber ihren Kindern: Ausstellungen guter Spiele und Bücher, Ausleihmöglichkeiten, Spiel- und Bastelrunden (2., 7. und 15. Rang), (3) Elternbildung: Informationen über Erziehungsfragen, Ernährung usw., Gesprächskreise (7. und 9. Rang), (4) Beratung: Beratung bei Erziehungsproblemen, Informationen über Hilfsangebote für Familien (5. und 12. Rang)“ (Textor 1998, S. 6). Elternabende, Elterngruppen und Hausbesuche erwiesen sich in dieser Metaanalyse als von den Eltern sehr wenig gefragt. Ein weiteres interessantes Ergebnis dieser zusammenfassenden Analyse ist, dass sich „die Eltern in den Bereichen Gestaltung des pädagogischen Konzepts, Aufnahmekriterien für die Einrichtung sowie Auswahl der pädagogischen Fachkräfte mehr Mitbestimmungsrechte wünschten, als ihnen zugestanden wurden“ (ebd., S. 15).

Erwartungen von Eltern in Abhängigkeit vom Alter des Kindes

In Bezug auf die Frage, ob sich die Erwartungen von Eltern an die KiTa mit dem Alter der Kinder verändern, insbesondere dann, wenn die Einschulung naht, kamen Johansen, Leibowitz und Waite (1996) zu dem Ergebnis, dass Eltern erst dann KiTa-Qualität mit Bildungsfaktoren verbinden, wenn die Kinder über drei Jahre alt sind. Auch die Studie von Jang, Moore und Lin (2014) ergab, dass Eltern von fünfjährigen Kindern etwas höhere Erwartungen in Bezug auf die Vorbereitung auf die Schule haben als Eltern von Dreijährigen. Andere Studien zeigen jedoch, dass alle Eltern, unabhängig vom Alter des Kindes, „Fürsorge und Bildung“ („care and education“) sowie eine gewisse „Professionalität und Qualifizierung“ des Personals erwarten (Lui, Yeung & Farmer 2001, S. 385). Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen Harrist, Thompson und Norris (2007, S. 309), die feststellten, dass alle Eltern sich in der KiTa eine Betreuung wünschten, die in einer „zuhause-ähnlichen Atmosphäre“ stattfindet, sich „allen Entwicklungsbereichen zuwendet und dabei die Kinder für die Schule vorbereitet“. Auch in der hier vorge-

stellten Studie KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern konnte festgestellt werden, dass die unterschiedlichen Orientierungsmuster nicht grundlegend vom Alter des Kindes bzw. der Kinder abhängig sind. In Bezug auf die Frage, was KiTa-Eltern für eine ‚gute‘ Schulvorbereitung halten, spielt es vielmehr eine große Rolle, welche Erfahrungen sie bereits mit einem älteren Kind gemacht haben: Kam das Kind gut in der Schule zurecht, wird die ‚Vorschularbeit‘ der KiTa, in welcher Form auch immer sie stattgefunden hat, positiv bewertet. Haben die Kinder Probleme in der Schule, wird das nicht ausschließlich, aber auch der KiTa angelastet.

Signifikante Unterschiede aufgrund des Alters des Kindes (ob U3 oder U6) werden auch in der Studie von Alt et al. (2017) nicht sichtbar. Es zeigt sich lediglich, dass Eltern von Kindern unter drei Jahren etwas mehr „die Existenz einer festen Bezugsperson, eine Elternbeteiligung bei wichtigen Entscheidungen sowie eine größere Angebotsvielfalt“ erwarten und Eltern älterer Kinder „eine Vorbereitung auf die Schule“ und eine „Förderung von Integration und Inklusion“ etwas wichtiger sind (Alt et al. 2017, S. 62).

Erwartungen der Eltern je nach Kulturkapital bzw. sozialer Position, Migrationshintergrund und Geschlecht

Honig, Joos und Schreiber stellen in ihrer Publikation von 2004 „Was ist ein guter Kindergarten?“ die Ergebnisse unterschiedlicher Studien vor. Dabei sollte nicht definiert werden, „was pädagogische Qualität ist, wie also ein guter Kindergarten beschaffen sein soll, sondern wie gute Praxis entsteht“ (Honig, Joos & Schreiber 2004, S. 13 f.). Zu den einbezogenen Forschungsprojekten zählt eine große standardisierte Studie, im Rahmen derer „3.000 Erziehungsberechtigte und rund 600 pädagogische Fachkräfte“ befragt bzw. deren Qualitätsvorstellungen („Sollwerte“) und Einschätzungen („Ist-Werte“) verglichen wurden (Schreiber 2004, S. 39). Festgestellt wurde eine hohe Homogenität der „Ansprüche der Eltern an gute Kindergärten“³⁵, auch wenn sich an manchen Stellen Unterschiede je „nach Bildungsniveau, Migrationshintergrund und religiöser Orientierung“ zeigten (ebd.). Von größter Relevanz für Eltern ist demnach das „Wohlbefinden“ des Kindes, was mit seiner „Anerkennung und Achtung als Person sowie einer verlässlich guten Betreuung durch die pädagogischen Fachkräfte“³⁶ (ebd., S. 40) einhergeht. Von den Eltern als sehr wichtig erachtet (ent-

35 Diese Homogenität drückt sich darin aus, dass die Ergebnisse bei den meisten Punkten des Fragebogens einen Mittelwert von mindestens 4,0 (bei einer Skala von 1 – völlig unwichtig bis 5 – sehr wichtig) und einer Standarddiskrepanz von weniger als 1,0 ergaben. Die restlichen Punkte (rund um das Thema religiöse Erziehung) ergaben Mittelwerte zwischen 3,1 und 3,8.

36 Die Antworten zu diesen Punkten ergaben Mittelwerte von 4,8 bis 4,9 mit einer Standardabweichung von nur maximal 0,5.

spricht einem Mittelwert von 4,6 bis 4,7) wurde auch „die Förderung der Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ und seiner „Kreativität“ (ebd.). Ein gut qualifiziertes pädagogisches Personal macht in den Augen der befragten Eltern ebenfalls die Qualität des Kindergartens aus (Mittelwert von 4,7). In Bezug auf die Interaktion mit den Fachkräften ist den Eltern sehr wichtig (Mittelwert von 4,7), „dass die Erzieherinnen bei Bedarf als Ansprechpartner zur Verfügung stehen“; dies ist relevanter, als dass sie als Eltern über „Mitbestimmungs- oder Mitarbeitsmöglichkeiten“ (Mittelwert von 4,4) verfügen (ebd.).

Die meisten Eltern (Mittelwerte von 4,6 bis 4,7 mit einer Standarddiskrepanz von 0,5–0,6) schreiben den Einrichtungen primär eine „Sozialisationsfunktion“ zu, d. h., sie erwarten, „dass die individuelle und soziale Entwicklung ihres Kindes durch fachlich kompetente Erzieherinnen gefördert wird“ (ebd., S. 41). Außerdem finden sie es wichtig, „über die Entwicklung [ihres] Kindes regelmäßig informiert [zu] werden“ (Mittelwert: 4,6).

In Bezug auf die „Bildungsfunktion“ der KiTa machen sich Unterschiede bemerkbar: „Gerade Familien mit geringen Bildungsressourcen haben die Erwartung, dass die Tageseinrichtung ihren Kindern Bildungschancen bietet, die das Elternhaus nicht bieten kann“ (ebd., S. 43). Für 83 % der Elternpaare ohne Abitur-Abschluss ist es sehr wichtig, dass das Kind in der KiTa auf die Grundschule vorbereitet wird (bei Elternpaaren mit Abitur sind es nur 21 %); eine „zu starke Verschulung und zu frühe Konfrontation mit Leistungsanforderungen in der Kita“ betrachten diese Eltern nicht als gefährlich (ebd.). Eltern, die nach Deutschland eingewandert sind, „wünschen sich erwartungsgemäß mehr als andere, dass bei der pädagogischen Arbeit auf die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Kinder Rücksicht genommen wird“ (ebd., S. 44). Diese Eltern erwarten auch deutlich mehr als andere Erziehungsberechtigte, dass die Kinder auf die Schule vorbereitet werden (ebd.). Was die Eltern unter Schulvorbereitung verstehen, ist allerdings hier nicht klar.

Auch Sahrai (2009) stellt in ihrer Studie fest, dass Eltern mit Migrationshintergrund – unabhängig von ihrer Schichtzugehörigkeit – und Eltern ohne Migrationshintergrund aus unteren sozialen Schichten die KiTa „stärker als Bildungseinrichtung wahrnehmen“ als Eltern ohne Migrationshintergrund „aus Mittelschichten und vor allem aus den oberen Schichten“ (Sahrai 2009, S. 261). Hier zeichnet sich die Erwartung bestimmter Eltern ab, die KiTa möge eine kompensatorische Funktion übernehmen und damit den Bildungs-

aufstieg ermöglichen. Auch die Sprachförderung durch den KiTa-Besuch wird eher von diesen Eltern erwartet. Was das Sozialverhalten angeht, so sehen vor allem „Eltern mit Migrationshintergrund aus unteren sozialen Schichten [...] den größeren Einfluss auf das Sozialverhalten ihrer Kinder stärker bei sich in der Familie“ (ebd., S. 262). Auch in der Studie *KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern* zeigt sich deutlich, dass zugewanderte Eltern mit einer Migrations- oder Fluchtgeschichte in hohem Maße von der KiTa erwarten, in Bezug auf den Spracherwerb ihrer Kinder kompensatorisch zu wirken und ihnen damit eine erfolgreiche Schullaufbahn zu ermöglichen. Die ausgeprägte Entwicklungs- und Leistungsoptimierung des Typus 2 (vgl. Kapitel C.3.2) ließ sich in dieser Studie aber keinesfalls auf ein bestimmtes (bildungsfernes) soziales Milieu zurückführen.

Betz und de Moll (2015) untersuchten, inwiefern der „sozioökonomische Hintergrund von Eltern und Fachkräften deren Orientierungen in Bezug auf Aufgaben und Ziele der pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen“ beeinflusst und inwiefern sich Orientierungen von Eltern und Fachkräften unterscheiden oder ähneln (Betz & de Moll 2015, S. 377). Hierzu wurden 248 pädagogische Fachkräfte und 935 Eltern in Frankfurt am Main und Dresden per Fragebogen befragt. Die Autor*innen konstatieren einen Einfluss des Kulturkapitals bzw. der „sozialen Position“ auf die Orientierungen von Fachkräften und Eltern: Generell wird demnach von Eltern mit einem höheren Kulturkapital bzw. einer höheren sozialen Position weniger Förderung durch die KiTa erwartet, sei es im Hinblick auf die Erziehung der Kinder zu Leistungsbereitschaft (ebd., S. 386), ihre Vorbereitung auf die Schule oder die Erziehung zu sozialer Konformität (ebd., S. 387). Wiederum betonen diese Eltern die Förderung des Urteilsvermögens und die Wichtigkeit der „Integration von Kindern mit Migrationshintergrund“ (ebd., S. 386). Zudem sind für sie „Normierung und Kontrolle als Aufgabe von Fachkräften“ weniger wichtig als anderen Eltern (ebd.).

Betz und de Moll stellten zudem Unterschiede in den Erwartungen der Befragten je nach Geschlecht fest: „Weibliche Akteure sind insgesamt eher als männliche an einer entwicklungs- und leistungsbezogenen Praxis interessiert und befürworten eher, dass Kinder in der Einrichtung lernen, sich in Gruppen einzufügen und bescheiden zu sein“ (ebd., S. 387). Eine solche Differenz konnte in der Studie *KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern* nicht rekonstruiert werden.

Standardisierte Befragungen ermöglichen zwar das Erreichen einer großen Anzahl von Akteur*innen, haben aber den Nachteil, dass sie Kategorien vorgeben, die von den Forschenden festgelegt werden. Sie lassen keinen Raum für

elterliche Einschätzungen oder Erwartungen, die jenseits der definierten Kategorien liegen, und ermöglichen zudem keinen Einblick in die konkreten Erfahrungen der Eltern. Qualitative Forschungszugänge sind diesbezüglich, wie im Folgenden gezeigt werden wird, mit besonderen Potenzialen verbunden.

E.2 Qualitative Studien zur Elternperspektive auf KiTa-Qualität

Entscheidende Qualitätsdimensionen im KiTa-Auswahl-Prozess

Harris (2008) legte in teiloffenen Interviews mit Müttern den Fokus auf den Auswahl-Prozess und die Eigenschaften eines – in der Perspektive der Eltern – „idealen“ KiTa-Settings. Als wichtige Qualitätskriterien stellten sich heraus: die Erzieher-Kind-Interaktion – wozu auch das Verstehen des Kindes und das Eingehen auf seine Bedürfnisse gehören – sowie ein sicheres und unterstützendes Umfeld. Als Merkmale einer schlechten Qualität wurden ein hoher Personalwechsel, ein Mangel an fördernden Aktivitäten, ein niedriger Personalschlüssel, unglückliche und nicht warmherzige Fachkräfte sowie der Einsatz von Medien (Fernseher und Videospiele) im KiTa-Alltag genannt.

Sandstrom und Chaudry (2012) untersuchten in zwei Städten in den USA den Prozess der KiTa-Auswahl bei Arbeiterfamilien mit niedrigem Einkommen („low income working families“). Als sehr wichtiges Kriterium der Eltern wurde in dieser Studie ein lernförderliches und unterstützendes Umfeld mit fürsorglichem und vertrauenswürdigem Personal rekonstruiert. Allerdings erwies sich dies in der Wahl des Betreuungsortes als weniger relevant gegenüber zu den Bedürfnissen und Bedarfen der Eltern passenden Öffnungszeiten der KiTa sowie niedrigen Kosten.

Franze und Walkenhorst (2013) widmeten sich der Frage nach den für „bildungsbenachteiligte“ Eltern in Hamburg-Harburg entscheidenden Auswahlkriterien bei der Suche nach einer Kindertageseinrichtung. Die inhaltsanalytische Auswertung der offenen Leitfadeninterviews ergab, dass zum einen die „Nähe zum Wohnort oder zu anderen im Alltag relevanten Orten (Schule der Geschwisterkinder, Arbeitsplatz oder Wohnung der Großeltern)“ für die Eltern entscheidend war (Franze & Walkenhorst 2013, S. 10). Zum anderen spielte das Konzept der Einrichtung eine Rolle: ob etwa multikulturell gearbeitet wird, die Kindertagesstätte Musikangebote vorhält oder besonderer Wert auf Ernährung gelegt wird. Für

Eltern war zudem wichtig, „ob die Kindertagesstätte bereits bekannt war, weil Geschwisterkinder, Bekannte oder sogar die Eltern selbst diese besucht haben und daraus gute Erfahrungen resultierten“ und schließlich, welche institutionellen Rahmenbedingungen vorhanden waren, „wie männliche Erzieher, das Außengelände, die Räumlichkeiten, die Gruppengröße, eine gute Präsentation im Internet und Hospitationsangebote“ (ebd.).

Qualitätsdimensionen im Hinblick auf den Übergang in die KiTa und in die Schule

Swartz et al. (2016) befragten Mütter dazu, welche Faktoren ihrer Meinung nach im Ablauf des Übergangs ihrer Kinder von der Familie in die KiTa eine Rolle spielten. Sie fanden heraus, dass Mütter den Übergang dann als gelungen einschätzten, wenn das Kind sich ohne Probleme an die Betreuung in der Gruppe gewöhnte und sie selbst daher mit dem Gefühl, dass es gut betreut wird, in das Berufsleben zurückzukehren konnten. Zudem war es den Befragten wichtig, eine gewisse Kontrolle über die Gestaltung des Übergangs zu behalten, also in der Rolle elterlicher Akteure anerkannt zu werden. Auch in der hier vorgestellten Studie *KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern* wurde immer wieder deutlich, wie wichtig und entlastend der Eindruck von Eltern ist, dass es ihrem Kind in der KiTa gut geht (vgl. Kapitel C.2.1).

Eine von der Heinz Nixdorf Stiftung und der Bertelsmann Stiftung (2006) durchgeführte Studie untersuchte anhand einer telefonischen Befragung, wie Eltern den Übergang ihres Kindes von der KiTa in die Schule erleben, und zwar kurz vor und ein Jahr nach diesem. Jenseits eines Vergleichs auf soziogeographischer Ebene (die befragten Eltern stammten aus den Städten Paderborn und Chemnitz) wurden Rückschlüsse im Hinblick auf die Perspektivenunterschiede gezogen, je nach Geschlecht des Kindes, Lebensstandard der Familie und je nachdem, ob ein Migrationshintergrund vorlag oder nicht. Dabei zeigte sich z. B., dass die Eltern in Chemnitz sich mehr „unmittelbar schulrelevante Übungen“ in der KiTa wünschten als die Eltern in Paderborn und „insgesamt zufriedener mit der Arbeit der Kindertageseinrichtungen“ waren (Heinz Nixdorf Stiftung & Bertelsmann Stiftung 2006, S. 11). Zudem fühlten sich Eltern mit Migrationshintergrund „offenbar über die Aktivitäten der Kindertageseinrichtungen und der Schule schlechter informiert“ (ebd., S. 12), obwohl sie großes Interesse für das Thema Übergang zeigten und einige Vorstellungen dazu hatten, „wie ihre Kinder am besten auf die Schule vorbereitet werden können“ (ebd.). Bei diesen Familien wurde viel mehr Wert auf das gezielte Training von Vorläuferfertigkeiten (Übungen im Schreiben, Lesen und Rechnen) gelegt, „als wollten die Eltern bestimmte

vermeintliche Kompetenzdefizite ihrer Kinder von Beginn an ausgleichen“ (ebd.).

Allgemeine Qualitätsdimensionen

Mooney und Munton (1998) untersuchten die Perspektive unterschiedlicher Akteur*innen in Bezug auf KiTa-Qualität (Eltern, politische Entscheidungsträger*innen, KiTa-Leiter*innen, KiTa-Erzieher*innen und Tagespfleger*innen) in England auf der Grundlage von insgesamt 18 Gruppendiskussionen. Ein Aspekt, der von allen Akteursgruppen als besonders relevant erachtet wurde, war die Kontinuität innerhalb des Personals: je weniger Wechsel, desto besser (Mooney & Munton 1998, S. 103). Auch die Eltern bewerteten die Rahmenbedingungen, die das Personal betreffen – Qualifizierung bzw. Fortbildung, Einkommen und Arbeitsbedingungen (ebd., S. 106 ff.) –, sowie die Beziehung bzw. die Kommunikation zwischen sich und den Fachkräften als besonders wichtig (ebd., S. 109).

Auch Ceglowski (2004) führte Gruppendiskussionen mit vielen unterschiedlichen Akteur*innen (wie Eltern, Gesetzgebern, Fachkräften, Verwaltungs- und Lehrpersonal) durch. In dieser Studie erwiesen sich folgende Qualitätsdimensionen, wenn auch unterschiedlich gewichtet, als besonders relevant: eine gute Kommunikation der Fachkräfte mit den Familien, Qualifizierung und Professionalität der Fachkräfte sowie Stabilität des Personals, liebevolle Betreuung und individuelle Aufmerksamkeit in Bezug auf die Kinder (Ceglowski 2004, S. 101).

Harrist, Thompson und Norris (2007) führten elf Gruppendiskussionen mit KiTa-Leiter*innen, Eltern, Erzieher*innen, politischen Entscheidungsträger*innen und sozialen Dienstleistern durch. Sie stellten fest, dass die sechs folgenden Qualitätsdimensionen bei *allen* Gruppen thematisiert wurden: Kommunikation und Information, Betreuungsmethoden, Qualität des Personals (u. a. im Sinne von: Qualifikation), Budget und Ressourcen, Transparenz und Engagement sowie Professionalität (im Sinne von: Bewusstsein der pädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf ihre Rolle). Für Eltern erwies es sich zudem als besonders wichtig, dass das Betreuungspersonal liebevoll ist, eine elterlich anmutende Praxis („parent-like“) realisiert (also nicht in der Rolle von Lehrpersonen agiert) (Harrist, Thompson & Norris 2007, S. 324) sowie gut für die Sicherheit der Kinder und die Befriedigung ihrer Bedürfnisse sorgt. Als ein weiteres Qualitätskriterium aus Elternsicht erwies sich zudem der transparente, respektvolle und sie involvierende Umgang der Fachkräfte mit ihnen (ebd., S. 315).

Einarsdottir (2005) verglich in einer explorativen isländischen Studie Einschätzungen von Kindern und Eltern und verdeutlichte deren übereinstimmendes Verständnis von Kindergarten als „sicherem Hafen“ für Kinder, der eine wichtige Rolle für deren Bildung und das lebenslange Lernen spielt. Wichtig war den Eltern, dass die Kinder lernen, mit anderen Kindern umzugehen, indem sie sich selbst und andere achten, Zuneigung entwickeln, aufrichtig sind und Selbstbewusstsein erlangen. Wie auch die Kinder erachteten sie das freie Spiel und Aktivitäten im Freien als wichtigen Teil der Kindergarten Erfahrung. Für die Studie wurden 22 fünf- bis sechsjährige Kinder aus einer Einrichtung und deren Eltern in semistrukturierten Interviews befragt. Im Vergleich mit anderen Studien fällt hier auf, dass das gezielte Training von schulvorbereitenden bzw. Vorläuferfertigkeiten, die den Kindern vermeintlich bessere Bildungschancen in der Schule eröffnen, für die befragten Eltern *kein* relevantes Kriterium darstellte. Diese Ergebnisse legen eine Parallele zu denjenigen der Studie *KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern* auf: Im Typus 1 (KiTa als Ort der Persönlichkeitsentfaltung und der beiläufigen Förderung von Individualität sowie der wechselseitig anerkennenden Beziehungen) fokussieren die Eltern ebenfalls eine Form der ‚passiven‘ Förderung informeller, personaler und sozialer Kompetenzen ihrer Kinder durch das Bereitstellen von experimentellen (Selbst)Erfahrungsmöglichkeiten in der KiTa. Vor allem die elterlichen Orientierungen des Typus 2 legen dagegen Wert auf eine gezielte Förderung schulischer Vorläuferkompetenzen.

Wolf (2002) stellt die Ergebnisse von Befragungen mit Eltern und Erzieher*innen aus drei größeren Forschungsprojekten vor: Demnach bringen sich Eltern und Erzieher*innen gegenseitig große Wertschätzung entgegen, und ihre Vorstellungen in Bezug auf grundsätzliche Fragen hinsichtlich der Erziehung im Kindergarten stimmen zum großen Teil überein. Als das oberste und gemeinsame Ziel identifiziert er die Sorge um das Wohl des einzelnen Kindes im Sinne einer individuellen Bedürfnisbefriedigung, einer umfassenden Förderung sowie einer guten Versorgung und Beaufsichtigung (ebd., S. 25 ff.). Eltern wünschen sich zudem, dass das Verhältnis zwischen den Fachkräften und ihren Kindern ein „partnerschaftliches“ ist (Wolf 2002, S. 29 ff.), während sie die Fachkräfte sich selbst gegenüber primär in der Rolle der Ratgeberin und Expertin sehen und erst an vorletzter Stelle in der Rolle der „Partnerin“ (gefolgt nur noch von der „Freundin“) (ebd., S. 84 ff.). Die Studie zeigt auch, dass sich Eltern dringend eine gute Schulvorbereitung ihrer Kinder in der KiTa wünschen; die Fachkräfte teilen dieses Anliegen zwar, lehnen aber die Rolle der „Lehrerin“ bzw. eine Verschulungstendenz ab (ebd., S. 142 f.).

Charania (2014) untersuchte die Qualitätsvorstellungen von Eltern aus Arizona und in welchem Verhältnis diese zu Qualitätsdefinitionen des staatlichen *quality rating systems* (Quality First) standen. Dafür wurden Einzelinterviews mit 102 Eltern durchgeführt. Als primär wichtige Kriterien erschienen: die Qualität des Umfelds und die Sicherheit der Kinder, Lerngelegenheiten („learning opportunities“) und der Personalschlüssel.

Qualitätsvorstellungen und Erwartungen von Eltern in Zusammenhang mit bestimmten sozialen Milieus – Kulturkapital bzw. soziale Position und Migrationshintergrund im Fokus

Pearlmutter und Bartle (2003) untersuchten Erfahrungen, Erwartungen und Qualitätsvorstellungen von Eltern mit geringem Einkommen aus Ohio und Kalifornien, die für die Betreuung ihrer Kinder Unterstützungsleistungen erhielten. Als wichtigste Qualitäts- bzw. Auswahlkriterien erwiesen sich die Sicherheit ihrer Kinder und das Vertrauen zu den Fachkräften (Pearlmutter & Bartle 2003, S. 171).

Vincent, Braun und Ball (2008) untersuchten anhand von zwei qualitativen Forschungsprojekten den Einfluss, den die soziale Schichtzugehörigkeit auf die Wahl der Kinderbetreuung und die Einschätzungen von Eltern hat. Verglichen wurden Eltern aus der qualifizierten Mittelschicht und der Arbeiterklasse in London. Mütter aus der Arbeiterklasse betrachteten demnach das Zusammensein in der Kindergruppe als entwicklungsförderlich für ihre Kinder sowie als ein Mittel, sicherzustellen, dass es diesen nicht langweilig wird (Vincent, Braun & Ball 2008, S. 13). Dagegen betrachtete eine Mehrheit der Mütter aus der Mittelschicht die Betreuung innerhalb einer größeren Gruppe von Kindern negativ, vor allem wenn es sich um Babys bzw. Säuglinge handelt (ebd., S. 12). Die Autor*innen fanden zudem heraus, dass Mütter mit einem höheren Sozialkapital Auseinandersetzungen in der Beziehung zu den pädagogischen Fachkräften eher vermeiden und lieber die Betreuung wechseln, wenn sie unzufrieden sind. Die Möglichkeit dazu ist dank ihres guten Netzwerks oft eher gegeben als bei den Müttern aus dem Arbeitermilieu (ebd., S. 17 f.).

Duncan et al. (2004) kamen in ihrer Befragung von 56 Müttern³⁷ zum Teil zu anderen Ergebnissen: Demnach betrachteten die meisten Mütter aus der Arbeiterklasse es als wünschenswert, ihr Kind zuhause zu betreuen, weil sie selbst am besten auf dessen emotionale Bedürfnisse eingehen

konnten (Duncan et al. 2004, S. 259). Einige afro-karibische Mütter in einer niedrigen sozialen Position sahen im Gegenteil eher Vorteile in der KiTa-Betreuung, weil sie sich davon eine Entwicklungsförderung versprachen. Diese Vorstellung wurde auch von der Mehrheit der nicht afro-karibischen Mütter aus der Mittelschicht sowie von den meisten „alternativen“ Müttern geteilt. Afro-karibische Mütter aus der Mittelschicht dagegen teilten eher die Vorstellungen der Mütter aus der Arbeiterklasse: Sie stellten die emotionalen Bedürfnisse des Kindes in den Vordergrund und wählten somit eher eine innerfamiliäre Betreuung aus, wenn dies möglich war (ebd., S. 259 f.).

Yamamoto und Li (2012) befragten 151 in den USA lebende Eltern mit chinesischer Zuwanderungsgeschichte aus unterschiedlichen sozioökonomischen Schichten sowie 74 amerikanisch-stämmige Eltern aus der Mittelschicht zu ihren Vorstellungen von einer guten Qualität in Einrichtungen früher Bildung. Antworten der Eltern zur offenen Frage, was aus ihrer Sicht gute Qualität ausmache, wurden zu Ad-hoc-Items formuliert, deren Wichtigkeit die Eltern dann einschätzen sollten. Das wichtigste Qualitätskriterium war bei allen befragten Eltern die Qualität des pädagogischen Fachpersonals: Eltern wünschen sich demnach Fachkräfte, die liebevoll mit den Kindern umgehen, ihrer Tätigkeit mit Freude nachgehen, den Kindern entwicklungsförderliche Angebote machen, sie nach moralischen Prinzipien erziehen und ihnen dabei helfen, soziale Probleme und Verhaltensauffälligkeiten zu überwinden. Darüber hinaus wünschten sich die chinesisch-stämmigen Eltern anregende Lernimpulse z. B. im Bereich von Mathematik oder (Fremd)Sprachen, die amerikanisch-stämmigen Eltern hingegen die Möglichkeit, dass die Kinder selbstbestimmt, unabhängig, explorativ und nach ihrer eigenen Wahl lernen können.

Cleveland, Susman-Stillman und Halle (2013) führten anhand telefonischer Leitfragen-Interviews eine Studie dazu durch, wie Eltern aus Minnesota mit geringem Einkommen KiTa-Qualität einschätzen. Den Eltern wurden Kriterien genannt, die sie nach Wichtigkeit einordnen sollten; anschließend sollten sie ihre Wahl begründen. Den Antworten zufolge sind ein entwicklungsangemessener Umgang und die Entwicklung des Kindes auf der sozial-emotionalen Ebene den meisten Eltern am wichtigsten. Eine flankierende Studie untersuchte, welche Faktoren eine Rolle bei der Entscheidung für eine Kindertagesstätte spielten und welche „Indikatoren hoher Qualität den Eltern am wichtigsten waren“ (Forry et al. 2011). Zwei von zehn vorgegebenen Indikatoren wurden von fast 95 % der Eltern als „extrem wichtig“ erachtet: Die Kindertagesstätte bietet ein warmes und fürsorgliches Umfeld, und das Personal ist warmherzig und

³⁷ Per Leitfaden-Interviews wurden Mütter aus London (20 afro-karibische Mütter, zehn „alternative“ Mütter, sechs lesbische Mütter) und aus West Yorkshire (zwei Mütter aus der Arbeiterklasse und acht aus der Mittelschicht) befragt.

sympathisch. Auch hier wird also die Beziehungsebene für entscheidender gehalten als explizit schulvorbereitende Angebote.

Lastikka und Lipponen (2016) befragten in Finnland dreizehn Eltern mit Migrationshintergrund einer Kindertageseinrichtung in teiloffenen Einzelinterviews nach den für sie wichtigsten Aspekten von KiTa-Qualität. Wichtig war den Eltern, dass sich ein Dialog, eine partnerschaftliche Zusammenarbeit und ein gegenseitiges Verständnis zwischen ihnen und den Fachkräften entwickelt, dass die kulturelle und sprachliche Diversität in der Einrichtung gefördert wird und dass die Kinder Unterstützung und individuelle Aufmerksamkeit bekommen.

Otyakmaz und Westphal (2018) interviewten 20 türkisch-deutsche sowie 20 deutsche Eltern ohne Migrationshintergrund mit dem Ziel, „subjektiv[e] Erziehungstheorien von Müttern und Vätern in der Türkei und Deutschland“ herauszuarbeiten. Im Hinblick auf das Thema „Erziehung, Bildung und Entwicklungsförderung der Kinder durch die KiTa“ thematisierten die Eltern das soziale Lernen, das Erlernen der deutschen Sprache und die Vorbereitung auf die Schule (Otyakmaz & Westphal 2018, S. 175). Die Ausprägungen sind aber je nach Eltern-Gruppe unterschiedlich. Von *allen* Eltern wird die „Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung“ der Kinder erwartet: „Kinder sollen ihre sozialen Kompetenzen erweitern, Regeln des Miteinanders einüben, lernen, sich in der Gruppe zu behaupten, mit anderen zu teilen und neue Beziehungen aufzubauen sowie Freundschaften zu schließen“ (ebd.). Interessant ist festzustellen, dass Selbstbewusstsein/-vertrauen und Durchsetzungsvermögen „vor allem von deutschen Eltern, Müttern und höher gebildeten Eltern betont [werden]“ (ebd., S. 176). Türkisch-deutsche Mütter erwarten im Bereich Sozialkompetenz von der KiTa vor allem „die Förderung der Kontaktfreudigkeit ihrer Kinder“ (ebd.). Im Hinblick auf das Erlernen der deutschen Sprache erwarten die meisten Eltern „eine explizite Sprachförderung im Deutschen“; nur wenige glauben, der alltägliche Kontakt zu anderen Kindern in einer deutsch-sprachigen Bildungseinrichtung allein würde reichen (ebd., S. 178). Die Autorinnen stellten außerdem fest, dass nur Eltern mit Migrationshintergrund (insbesondere aus der zweiten Generation) eine „gezielte und gute Vorbereitung auf die Schule durch die Kita“ erwarten (ebd.). In der Studie *KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern* erwies sich die Orientierung an einer aktiven Förderung des Kindes, an Entwicklungsbeschleunigung und Kompetenzoptimierung, v. a. im Hinblick auf den Übergang in die Schule (vgl. Kapitel C.4.3), jedoch keinesfalls auf die Eltern mit Migrationshintergrund beschränkt.

Was den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen KiTa und Familie anbelangt, so halten in der Studie von Otyakmaz und Westphal alle Eltern diese für besonders wichtig; vor allem Väter wünschen sich mehr Kooperation und Austausch (ebd., S. 179). Eine nur geringe Anzahl an Eltern hat wenig Erwartungen an Förderung und Kooperation. „Dabei handelt es sich um Eltern von mehreren Kindern und/oder Eltern, die stundenweise bzw. nicht erwerbstätig sind. Diese betrachten die familiäre Erziehung, Bildung und Betreuung als elementar und der kindlichen Entwicklung umfassend förderlich“ (ebd., S. 181).

Ansari et al. (2020) führten vier Gruppendiskussionen mit insgesamt 30 in Texas lebenden „Latino“-Eltern von Vorschulkindern aus sogenannten ‚sozial schwachen Schichten‘ durch. Am meisten wünschten sich die Eltern für ihre Kinder ein lernförderndes und sozio-emotional bereicherndes, sicheres und entwicklungsgemäßes Umfeld.

Erwartungen bei Eltern von Kindern mit Behinderung

Kron und Papke (2006) stellten in Interviews mit Eltern von Kindern mit und ohne Behinderung viele geteilte Erwartungen fest. Dazu zählen die Entwicklung von „soziale[r] Kompetenz, Selbstwahrnehmung, Selbstvertrauen und Selbstständigkeit“, aber auch von sprachlichen, personalen (Sich-konzentrieren-Können) und funktionalen Kompetenzen (Schneiden-Können) (Kron & Papke 2006, S. 86). Die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten wird kaum als Ziel genannt, die „Schulfähigkeit dagegen wird von etlichen Eltern als Entwicklungsziel beschrieben“ (ebd.). Eltern von Kindern mit Behinderung erwarten zudem, dass auch ihr Kind lernt, „Verantwortung zu übernehmen“, einen „selbstverständlichen Umgang mit behinderten Kindern einzuüben“, „andere Kulturen kennen zu lernen, miteinander zurecht zu kommen, Rücksicht zu nehmen, Grenzen zu akzeptieren“ (ebd.). Für Eltern von Kindern mit Behinderung, die in einer Gruppe mit Kindern ohne Behinderung zusammen sind, ist auch der Aspekt der „Normalität“ wichtig, d. h., dass das Kind lernt, „mit normalen Kindern zu leben“ und „normale“ Kommunikationsformen anzuwenden (ebd.).

Resümee

Die große Mehrzahl der hier genannten Studien bezieht sich bei der Herausarbeitung von Qualitätskriterien von Kitas aus der Perspektive von Eltern – unter Rückgriff auf standardisierte Erhebungsinstrumente bzw. ein inhaltsanalytisches Vorgehen – auf deren *explizite* Vorstellungen, Erwartungen, Bewertungen und Wünsche, auf die elterliche Zufriedenheit sowie ihre rationalen Entscheidungskriterien bei der KiTa-

Wahl. Es mangelt hingegen sowohl national als auch international an Studien, die mit einem praxeologischen Blick – also mit einer Fokussierung auf die Rekonstruktion gemeinsam erlebter Praxisvollzüge – konkrete Erlebnisse und Erfahrungen von Eltern rekonstruieren und sich damit auf deren implizites Wissen, auf ihre habituellen Orientierungen konzentrieren.

Da Eltern eine höchst diverse Gruppe darstellen, stellt es zudem eine Herausforderung für die Forschung dar, systematisch Elterngruppen mit sehr verschiedenen sozioökonomischen, religiösen, kulturellen etc. Hintergründen einzubeziehen und damit auch die Milieugebundenheit von – zwangsläufig standortverbundenen – Perspektiven auf KiTa-Qualität zu rekonstruieren. Die Möglichkeiten zur Generalisierung und vor allem zur soziogenetischen Erklärung von unterschiedlichen Erfahrungen, Perspektiven und Erwartungen von Eltern bleiben damit sehr begrenzt.

Dieses Forschungsdesiderat kann auch mit der vorliegenden explorativ angelegten, einjährigen Studie nicht vollständig behoben werden. Das Sampling (vgl. B.2) ermöglichte es jedoch, auf der Ebene der Basistypik verbindende Qualitätskriterien bzw. dimensionen zu rekonstruieren, die eine in vielfacher Hinsicht divers zusammengesetzte Elternschaft an KiTa-Qualität anlegt. Zudem konnten drei (sinngenetische) Typen unterschiedlicher elternspezifischer Dimensionalisierungen von KiTa-Qualität unterschieden werden. In soziogenetischer Interpretationshaltung konnten darüber hinaus einige Hinweise darauf herausgearbeitet werden, welche Interaktionserfahrungen und -praktiken von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Kitas welchen Qualitäten dieser spezifischen Kooperationsbeziehung zugrunde liegen.

F

Gruppendiskussion und Dokumentarische Methode als forschungs- methodische Rahmung der Studie



Das Kernziel der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014 und 2017; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013) ist es – wenn man es in einer Kernprämisse kondensieren will –, Implizites explizit zu machen. Damit ist gemeint, dass der Ausgangspunkt der Interpretation das jeweilige *Erfahrungswissen* von sozialen Akteur*innen bzw. Akteursgruppen ist: Was haben sie (mit wem zusammen) in welchen (z. B. sozial-räumlichen oder organisationalen Kontexten) erlebt? Welche habituellen Muster des Denkens, Deutens und Handelns dokumentieren sich in den Erzählungen? Sind ‚typische‘ Muster sozialer Praxis rekonstruierbar, die einander ähneln oder aber sich voneinander unterscheiden? Die dokumentarische Analyse fragt also auch danach, in welchen Erfahrungskontexten bzw. Milieus ähnliche oder unterschiedliche Orientierungsrahmen³⁸ geprägt werden. Sie ermöglicht es damit, *Orientierungsmuster* (*explizite* und *implizite* Wissensbestände) und ferner *Erfahrungsräume* (im Sinne von *Milieus* als Orten der „Gemeinsamkeit des Erlebens“ – Bohnsack 2014, S. 113) sowie die in diesen fundierte Genese von habituellen Orientierungen (Habitus) herauszuarbeiten. So lautete die übergeordnete Forschungsfrage: Lassen sich typische (gemeinsame wie auch unterschiedliche) Erfahrungen und Orientierungen einer sehr divers zusammengesetzten Stichprobe von Eltern rekonstruieren, die zu ganz unterschiedlichen Konstruktionen ‚guter‘ KiTa-Qualität führen?

Damit sollte, anders als in zahlreichen anderen Studien (vgl. Kapitel E zum Forschungsstand), die die Perspektiven von Eltern auf KiTa-Qualität in den Blick nehmen, nicht primär die Ebene des *expliziten, kommunikativ-generalisierten Wissens* fokussiert werden, also nicht die Qualitätsvorstellungen und bewertungen von Eltern, die für diese selbst reflexiv zugänglich sind. Da soziale Akteur*innen im Allgemeinen nicht nur über explizites Wissen, sondern auch über *implizites, konjunktives Wissen* verfügen, das ihnen selbst reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich, wohl aber handlungsleitend ist, fordert dies besondere forschungsmethodische Zugänge. Das implizite Wissen strukturiert die Alltags- bzw. Handlungspraxis von Menschen im Umgang mit alltäglichen Themen oder Situationen, z. B. die Interaktionen zwischen Fachkräften und Eltern in der KiTa. Die Rekonstruktion dieses impliziten Wissens von Eltern, ein umfassender Einblick in elterliche Erfahrungen und Ori-

entierungen, eröffnet somit einen Weg zu einem besseren ‚Verstehen‘ ihrer Erwartungen und Umgangsweisen im KiTa-Kontext. Durch die Rekonstruktion dieses impliziten Wissens, das auch als *vorreflexives Erfahrungswissen* bezeichnet wird (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013, S. 16), wird ein Zugang zu Erfahrungen möglich, die die Eltern in ihren Perspektiven auf die KiTa prägen. Durch das komparative Herausarbeiten von (nicht) geteilten Orientierungen, (nicht) homologen Mustern des Denkens, Deutens und Handelns, gelingt es, typische bzw. typisierbare Muster herauszuarbeiten, in denen kondensiert wird, welche Eltern welche Orientierungen (in Bezug auf KiTa-Qualität) teilen und auf welchen gemeinsamen Erfahrungen die jeweils geteilten Orientierungen beruhen. Der *konjunktive Erfahrungsraum* im Sinne von Karl Mannheim „verbindet diejenigen, die an den in ihm gegebenen Wissens- und Bedeutungsstrukturen teilhaben“ (Przyborski & Wohlrab-Sahar 2014, S. 91). Dabei geht es nicht (nur) um konkrete Gruppen: „Jeder von uns hat an vielen unterschiedlichen Erfahrungsräumen teil. So lassen sich z. B. geschlechts-, bildungsmilieu- und generationstypische Erfahrungsräume voneinander unterscheiden“ (ebd.). So können auch Eltern einen gemeinsamen konjunktiven Orientierungsrahmen teilen, die sich noch nie begegnet sind und deren Kinder nicht in dieselbe KiTa gehen.

Auch hier bietet der Zugang mit der Dokumentarischen Methode einen Mehrwert: Mit ihr werden nicht nur Kategorien oder Qualitätsdimensionen aus der Sicht von Eltern herausgearbeitet; vielmehr werden über den Weg der kontinuierlichen Suche nach Gemeinsamkeiten und Kontrasten in der Gemeinsamkeit möglichst verallgemeinerungsfähige Typen gebildet. Die *Typenbildung der Dokumentarischen Methode* (vgl. Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2018) unterscheidet zum einen *sinngenetische* Typen, in denen jeweils einander maximal ähnliche (hier: elterliche) Orientierungen kondensiert werden. Zum anderen werden in der *soziogenetischen* Typenbildung typische Muster der *Genese* von habituellen Orientierungen aus spezifischen Milieus bzw. Erfahrungskontexten heraus herausgearbeitet. Die empirischen Rekonstruktionen in diesem komplexen Sinne ‚typischer‘ elterlicher Erfahrungen, Erwartungen, Praktiken und Relevanzsetzungen ermöglichen es, einen differenzierten analytischen Blick auf das Konstrukt der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Fachkräften und Eltern sowie auf die (Nicht)Passungen zwischen den Perspektiven und Orientierungen von Eltern einerseits und Fachkräften bzw. KiTa andererseits zu werfen.

Der für diese Studie gewählte, im Dienst der skizzierten Typenbildung stehende erhebungsmethodische Zugang war die Gruppendiskussion.

38 Mit dem Orientierungsrahmen im engeren Sinne ist die Gesamtheit des konjunktiven Erfahrungswissens von Akteur*innen gemeint: Dieses weitgehend prä-reflexive Wissen strukturiert die Handlungspraxis und dokumentiert sich in dieser (vgl. Bohnsack 2017). Da sich Orientierungen immer im Aufeinandertreffen von Praktiken und Normen (anders formuliert: von Habitus und Norm) und dem sich daraus ergebenden Spannungsfeld entwickeln, wird in der Dokumentarischen Methode diesbezüglich vom Orientierungsrahmen im weiteren Sinne gesprochen. Damit wird darauf aufmerksam gemacht, dass sich Habitus immer über die Praktiken von Akteur*innen, aber auch in der Auseinandersetzung mit „als exterior erfahrenen Erwartungen und Ansprüchen der Norm und der Fremdentifizierung“ ausdrücken (ebd., S. 104).

F.1 Gruppendiskussion als Erhebungsverfahren

Die Gruppendiskussion (Bohnsack 2003; Nentwig-Gesemann 2009) stellt ein ideales Erhebungsinstrument dar, wenn es um die Erlebnisse und Erfahrungen von Akteur*innen und ihre in diesen Situationen handlungsleitenden Orientierungen geht. Entwickelt sich in Gruppendiskussionen ein Flow, ein ‚Zugzwang‘ des gemeinsamen Erzählens und Teilens von Erfahrungen, des Sich-Austauschens und Diskutierens, dokumentieren sich darin typische kollektive Orientierungsmuster. Loos und Schäffer (2001, S. 13) beschreiben die Gruppendiskussion als einen fremdinitiierten Kommunikationsprozess, der sich in seinem Verlauf und seiner Struktur zumindest phasenweise einem alltäglichen Gesprächsverlauf annähert. Geschuldet ist dies einer methodisch kontrolliert hergestellten Offenheit, die im Dienste der Erzeugung von Selbstläufigkeit beabsichtigt, der Gruppe einen weitgehenden Freiraum für die Entfaltung zentraler, ‚existentieller‘ Themen ebenso zuzugestehen, wie ihnen die Wahl der (körper)sprachlichen Ausdrucksweisen und der interaktiven Bezugnahme aufeinander zu überlassen. Von besonderem Interesse für die Dokumentarische Methode sind sogenannte Fokussierungsmetaphern (vgl. Bohnsack 2017, S. 112): dramaturgische Höhepunkte einer Gruppendiskussion, in denen ein geteiltes Erlebnis bzw. eine konjunktive Erfahrung aktualisiert wird. Indikatoren für eine Fokussierungsmetapher sind eine hohe interaktive Dichte, ein hoher Grad an Selbstläufigkeit (d. h. sich ohne eingreifende pädagogische oder forschungsmethodische Impulse vollziehend), ein starkes oder gesteigertes emotionales Engagement und die Verwendung begrifflicher sowie vor allem szenisch-narrativer Metaphern, im Sinne dichter und detaillierter Erzählungen konkreter Erlebnisse. In diesen Passagen dokumentieren sich besonders deutlich gemeinsame Erfahrungsräume.

Zu Beginn der Gruppendiskussion wird eine sehr offene Frage gestellt. Dieser *Eingangsstimulus* (siehe unten) ist bewusst offen, vage und erzählgenerierend formuliert, um es den Teilnehmenden zu ermöglichen, sich auf ihre eigenen Themen und Relevanzen zu besinnen und von ganz konkreten Erfahrungen und Erlebnissen, alltäglichen und besonderen Situationen zu erzählen oder sie detailliert zu beschreiben. Vor allem in detaillierten Erzählungen und Berichten aus dem Alltag dokumentieren sich handlungsleitende Orientierungen: Implizite bzw. präreflexive (Wert)Haltungen, habituelle Denkmuster und Praktiken sind nicht einfach ‚abfragbar‘, dokumentieren sich aber dennoch in praxis- und erfahrungsnahen Schilderungen.

Da die Gruppendiskussion darauf abzielt, einen Zugang zu den Themen und zum Relevanzsystem der Akteur*innen zu eröffnen, soll sich die Gruppe in Bezug sowohl auf die für sie zentralen Inhalte als auch auf ihre Sprache weitestgehend in ihrer Eigenstrukturiertheit entfalten und sich dabei auf geteilte Erfahrungsdimensionen/räume einpendeln können. Die Gesprächsführung des*der Forschenden ist deshalb von aufmerksamer Zurückhaltung geprägt. Insbesondere nachdem die Eingangsfrage formuliert wurde, soll sich das Gespräch unter den Teilnehmenden möglichst selbstläufig und aufeinander bezogen entwickeln. Im weiteren Diskursverlauf ist der*die Forschende daran orientiert, das ausführliche Erzählen zu bestärken, z. B. durch die Bitte, über ein Ereignis detaillierter zu berichten. Generell kann der*die Forschende zwar Themen vorschlagen, sollte aber keine propositionalen Gehalte, an denen sich die Teilnehmer*innen abarbeiten müssen, in die Gruppendiskussion einbringen. In Gruppendiskussionen kommen „kollektive Wissensbestände und kollektive Strukturen [zur Artikulation] – die sich auf der Basis von existentiellen, erlebnismäßigen Gemeinsamkeiten in konjunktiven Erfahrungsräumen bereits gebildet haben“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 92). Interessant war im Rahmen dieses Projekts, ob und inwiefern sich kollektive Orientierungen unter den Eltern aus einer KiTa, mit denen jeweils die Gruppendiskussion stattfand, rekonstruieren lassen. Deutlich wurde, dass es zwar KiTas gibt, in deren (organisational gerahmte und interaktional ausgestaltete) Sphäre die Eltern so erlebnis- und erfahrungsmäßig eingebunden sind, dass sie den Stellenwert eines konjunktiven Erfahrungsraums hat, dass es aber ebenso möglich ist, dass die Orientierungen von Eltern ein und derselben KiTa maximal kontrastieren. So kann es ebenso typisch für eine KiTa sein, dass die Orientierungen in der Elternschaft von Inkongruenzen geprägt sind, wie auch, dass sie sich durch weitgehende Kongruenz, im Sinne eines geteilten Orientierungsrahmens, auszeichnen.

F.2 Auswertung und Typenbildung mit der Dokumentarischen Methode

Die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode ist durch zwei grundlegende Prinzipien gekennzeichnet: Das erste ist der Wechsel der Analyse-Einstellung vom *Was* zum *Wie* (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013, S. 13). Dies bedeutet, dass nicht nur herauskristallisiert wird, *was* die Eltern sagen, sondern vor allem, *wie* und in welchem *Rahmen* sie dies tun.

Eine Kernfrage dabei lautet: Wie gestaltet sich die *Diskursorganisation* – wer bezieht sich validierend, antithetisch oder oppositionell auf wen? Durch Elaborationen wird eine Proposition, ein aufgeworfener Orientierungsgehalt, im Modus von Erzählungen, Beschreibungen oder theoretisch-argumentativen Ergänzungen bearbeitet und ausdifferenziert: Sie wird dadurch bestätigt (Validierung), antithetisch differenziert („ja, aber ...“) oder abgelehnt (Opposition). Sie wird durch Anschlusspropositionen ‚angereichert‘ und ergänzt. Auf Elaborationen folgt in der Regel eine Konklusion bzw. Zwischenkonklusion.

Die andere dokumentarische Kernfrage ist die nach den *positiven und negativen (Gegen)Horizonten* der Gruppe (ebd., S. 15). Mit Horizonten und Gegenhorizonten werden in der Dokumentarischen Methode Vergleichshorizonte bezeichnet, zwischen denen eine handlungsleitende Orientierung ‚aufgespannt‘ ist. Solche Horizonte können explizit sein und z. B. als Bewertung verbalisiert werden. Vor allem aber dokumentieren sie sich auf einer impliziten Ebene in narrativen Darstellungen, in denen konkrete Erfahrungen und Erlebnisse erzählt oder beschrieben werden. Als positive (Gegen)Horizonte werden alle Positionierungen bezeichnet, in denen zum Ausdruck kommt, woran ein Mensch oder eine Gruppe sich im positiven Sinne orientiert, wohin er/sie strebt, was sein/ihr positives Ideal ist. Negative (Gegen)Horizonte sind hingegen alle Positionierungen, mit denen ein Mensch oder eine Gruppe sich in expliziter oder impliziter Form von anderen Personen oder Gruppen, Handlungen und Haltungen, Wertorientierungen und Perspektiven abgrenzt (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 296).

Das zweite Prinzip ist die *komparative Analyse* mit der Suche nach Homologien bzw. Kontrasten, die von Beginn an den Interpretationsprozess strukturiert, da sich das jeweils Spezifische eines Orientierungsrahmens immer erst vor dem Vergleichshorizont anderer Fälle in konturierter und empirisch überprüfbarer Weise herauskristallisiert (ebd., S. 16). Nur auf diesem Weg kann eine Typisierung und damit Generalisierung von Erkenntnissen angestrebt werden. Die komparative Analyse erfolgt sowohl fallintern als auch fallübergreifend (Nohl 2013). Erkenntnisse, die sich zunächst aus der Analyse auf der Ebene einzelner Gruppendiskussionen und in Bezug auf einzelne Themen ergeben, werden fortschreitend abstrahiert, indem nach Homologien, nach Gemeinsamkeiten, sowie auch nach Unterschieden gesucht wird. Auf der Grundlage dieses kontinuierlichen – fallinternen und fallexternen – Vergleichens können Orientierungen abstrahiert, spezifiziert und generalisiert und schließlich damit Typen gebildet werden.

Grundlegend lassen sich verschiedene Ebenen der *Typenbildung* (im Sinne von Generalisierungsprozessen) analytisch unterscheiden (Bohnsack 2013; Nentwig-Gesemann 2013; Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2018), die im praktischen Auswertungsprozess allerdings parallel bzw. miteinander verwoben zum Tragen kommen. Bei der Entwicklung einer *Basistypik* geht es um die Rekonstruktion eines „gemeinsamen Dritten“ (Bohnsack 2007, S. 236), eines fallübergreifend abstrahierten Orientierungsproblems bzw. einer Orientierungsherausforderung, die von allen teilnehmenden Akteur*innen bearbeitet wird.

Im Rahmen der Studie konnte ein *basistypisches Spannungsverhältnis zwischen familiärem und organisationalem Erfahrungsraum* herausgearbeitet werden (vgl. Kapitel C.2). Die Vorstellungen, die Eltern von guter KiTa-Qualität haben, konstituieren sich im Aufeinandertreffen von zwei Erfahrungsräumen, die von unterschiedlichen Logiken geprägt sind: der familiären einerseits und der einer gesellschaftlichen Bildungsinstitution andererseits. „Die Bewältigung der Relationen und Konflikte zwischen diesen unterschiedlichen gesellschaftlichen Erfahrungsräumen konstituiert auf der Grundlage des gemeinsamen Erlebens dieser Relationen und Konflikte neue Erfahrungsräume“ (Bohnsack 2017, S. 118); sie werden von Bohnsack als „reflexive Erfahrungsräume“ bezeichnet (ebd.).

Vor dem Hintergrund dieses *basistypischen Spannungsverhältnisses* wünschen sich Eltern, die ihr Kind aus dem familiären Erfahrungsraum heraus und zumindest zeitweise in einen organisationalen Erfahrungsraum hineingeben, an dem sie selbst nur punktuell teilhaben können bzw. wollen, dass zwei grundlegende Erwartungen erfüllt werden: erstens, dass es ihrem Kind – aus ihrer jeweiligen eigenen Standortverbundenheit heraus – ‚gut‘ geht, es in der KiTa ‚gut‘ aufgehoben ist und sich (im Sinne der Eltern) ‚gut‘ entwickelt (*Wunsch nach einer guten Entwicklung des eigenen Kindes*), und zweitens, dass die KiTa keine ‚Black Box‘ ist, sondern ihrem jeweiligen *Wunsch nach Transparenz und Orientierungssicherheit* – der sehr unterschiedlich stark ausgeprägt sein und sich auf ganz unterschiedliche Aspekte der KiTa beziehen kann – gerecht zu werden versucht.

Beide Orientierungsmuster – Orientierung an einer guten Entwicklung des Kindes und an Transparenz bzw. Orientierungssicherheit – sind im Eltern-Sample der Studie sehr deutlich erkennbar und zugleich verschieden konturiert. Eltern haben unterschiedliche Vorstellungen davon, welche Qualität in der KiTa notwendig ist, um beides in ihrem Sinne zu gewährleisten. Dabei werden beide Orientierungen unmittelbar von zwei Dimensionen moderiert: der

Kind-Fachkraft- und der Eltern-Fachkraft-Interaktion. In der Perspektive der Eltern müssen beide Interaktionsformen in der KiTa in einer spezifischen Art und Weise ausgestaltet werden, damit eine in ihren Augen gute Entwicklung ihres Kindes und Transparenz bzw. Orientierungssicherheit für sie als Eltern gewährleistet werden können. Wie hier dann aber ‚gute‘ Qualität subjektiv definiert wird, ist von Typus zu Typus unterschiedlich. Hier schließt die sinngenetische Typenbildung an.

Auf der Ebene der *sinngenetischen Typenbildung* werden die fallübergreifenden Gemeinsamkeiten auf ihre Unterschiede hin überprüft und in verschiedene, (ideal)typische Muster ausdifferenziert; maximal ähnliche Fälle werden jeweils zu einem Typus zusammengeführt und von maximal kontrastierenden Typen, die ebenfalls durch die Zusammenführung von Fällen gebildet wurden, unterschieden. In der Studie ging es um die folgenden Fragen: Wie ähnlich bzw. unterschiedlich gehen die Eltern mit dem Aufeinandertreffen von KiTa und Familie um? Welche elterlichen Orientierungen dokumentieren sich in der Beschäftigung mit der Kind-Fachkraft- sowie der Eltern-Fachkraft-Interaktion? Welche (expliziten und impliziten) Werthaltungen und Einstellungen liegen ihrem Umgang mit Schlüsselthemen (z. B. Eingewöhnung und Essensgestaltung) zugrunde?

Der letzte Schritt, eine mehrdimensionale *soziogenetische Typenbildung*, konnte in diesem Projekt aufgrund der Vielzahl einzubeziehender Milieudimensionen (sowohl von Eltern als auch von KiTas) bzw. eines dementsprechend nicht ausreichend gesättigten Samples nicht zufriedenstellend realisiert werden. Im Rahmen einer *soziogenetischen Interpretationshaltung* konnte allerdings sehr wohl eine Erfahrungsdimension rekonstruiert werden, die den Umgang von Eltern mit dem basistypischen Spannungsverhältnis zwischen familiärem und organisationalem Erfahrungsraum moderiert: Es erwies sich als entscheidend, ob die Interaktionspraxis zwischen Fachkräften und Eltern von einem habituellen, von einem diskursiv immer wieder hergestellten oder aber von einem Mangel an Vertrauen geprägt ist. Hinweise darauf, was die Genese einer ‚gesicherten‘ und verlässlichen Interaktionspraxis – und damit einer stabilen, verbindenden konjunktiven Interaktionssphäre zwischen Eltern und Fachkräften – zu gewährleisten bzw. abzusichern vermag, konnten ebenfalls herausgearbeitet werden.

Anhang

Literatur

- Alt, C., Gesell, D., Hubert, S., Hüsken, K., Kuhnke, R. & Lippert, K. (2017): DJI Kinderbetreuungsreport 2017 – Inanspruchnahme und Bedarfe aus Elternperspektive im Bundesländervergleich. Online verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/DJI_Kinderbetreuungsreport_2017.pdf. Letzter Zugriff am 19.6.2020.
- Ansari, A., Pivnick, L., Gershoff, E., Crosnoe, R. & Orozco-Lapray, D. (2020): What do parents want from preschool? Perspectives of low-income latino/a immigrant families. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 52, 3, 38-48.
- Beck-Gernsheim, E. (2000): Was kommt nach der Familie? Einblicke in neue Lebensformen. 2., durchges. Auflage. München: C. H. Beck.
- Betz, T. & de Moll, F. (2015): Sozial situierte Erwartungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften an gute Kindertageseinrichtungen. Ein gesellschaftstheoretischer und empirisch-quantitativer Beitrag zur Qualitätsdebatte. In: *Empirische Pädagogik*, 29, 3, S. 371-392.
- Betz, T., Bischoff-Pabst, St., Eunicke, N. & Menzel, B. (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familien: Perspektiven und Herausforderungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bogat, G. A. & Gensheimer, L. K. (1986): Discrepancies between the attitudes and actions of parents choosing day care. In: *Child Care Quarterly*, 15, S. 159-169.
- Bohnsack, R. (2003): Gruppendiskussion. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bohnsack, R. (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann und A.-M. Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. 3., akt. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 241-270.
- Bohnsack, R. (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Auflage. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3., akt. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R., Hoffmann, N. F. & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.) (2018): *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bradbard, M. & Endsley, R. (1980): The importance of educating parents to be discriminating day care consumers. In: S. Kilmer (Hrsg.): *Advances in Early Education and Day Care: A Research Annual*, Vol. 1. Greenwich, CT: Jai Press, S. 187-201.
- Burghardt, L. & Kluczniok, K. (2016): Erwartungen von Eltern zu Nutzen und Kosten eines Krippenbesuchs. Eine Analyse zu Zusammenhängen mit kindbezogenen und familialen Strukturmerkmalen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11, 3, S. 339-354.
- Ceglowski, D. (2004): How Stake Holder Groups Define Quality in Child Care. In: *Early Childhood Education Journal*, 32, 2, S. 101-111.
- Charania, S. (2014): *Understanding Quality in Child Care. Arizona Parents' Perspectives Compared to State Measures of Quality*. Dissertationsschrift. Online verfügbar unter: https://repository.asu.edu/attachments/150701/content/Charania_asu_0010E_15011.pdf. Letzter Zugriff am 19.6.2020.
- Cleveland, J., Susman-Stillman, A. & Halle, T. (2013): Parental perceptions of quality in early care and education. In: *Child Trends*. Verfügbar unter: <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/12/2013-44Parental-PerceptionsOfQuality.pdf>. Letzter Zugriff am 19.8.2020.
- Cloos, P., Kalicki, B., Lamm, B. & Leyendecker, B. (2020): *Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Cryer, D. & Burchinal, M. (1997): Parents as child care consumers. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 1, S. 35-58.
- Cryer, D., Tietze, W. & Wessels, H. (2002): Parents' perceptions of their children's child care: A cross-national comparison. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 2, S. 259-277.
- Da Silva, L. & Wise, S. (2006): Parent perspectives on childcare quality among a culturally diverse sample. In: *Australian Journal of Early Childhood*, 31, S. 6-14.
- Duncan, S., Edwards, R., Reynolds, T. & Alldred, P. (2004): Mothers and child care: Policies, values and theories. In: *Children & Society*, 18, S. 254-265.
- Early, D. M. & Burchinal, M. R. (2001): Early childhood care: Relations with family characteristics and preferred care characteristics. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 4, S. 475-497.
- Einarsdottir, J. (2005): Playschool in pictures: Children's photographs as a research method. In: *Early Child Development and Care*, 175, 6, S. 523-541.
- Emlen, A. C., Koren, P. E. & Schultze, K. H. (1999): From a parent's point of view: Measuring the quality of child care. Final report. Portland, OR: Regional Research Institute for Human Services, Portland State University.
- Emlen, A. C., Koren, P. E. & Schultze, K. H. (2000): A packet of scales for measuring quality of child care from a parent's point of view. Portland, OR: Regional Research Institute for Human Services, Portland State University.
- Fenech, M., Harrison, L. & Sumsion, J. (2011): Parent users of high-quality long day care: Informed consumers of child care? In: *Australasian Journal of Early Childhood*, 36, S. 95-103.
- Folque, M. A. & Siraj-Blatchford, I. (1996): Parents' view of quality in early childhood services in Portugal. In: *International Journal of Early Childhood*, 28, 23, S. 37-48.
- Forry, N. D., Blasberg, A., Tout, K., Isner, T. K., Carlin, C. & Davis, E. E. (2011): *Minnesota child care choices: Child care decision making and perceptions of quality*. Minneapolis, MN: Child Trends & University of Minnesota.

- Forsa (2017): Qualität vor Ort – Ergebnisse der Elternbefragung. Verfügbar unter: <https://www.rund-um-kita.de/umfrage/>. Letzter Zugriff am 19.8.2020.
- Franze, A. & Walkenhorst, B. (2013): Erfahrungen und Wünsche von Eltern am Bildungsübergang von der Familie in die Kindertagesstätte. Forschungsbericht eines Lehr-Forschungs-Projektes. Online verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/4299786/a842b12638782bf2eadaa67611a11a17/data/pdf-forschungsprojekt-%E2%80%9Eerfahrungen-und-wuensche-von-eltern-am-bildungsuebergang-von-der-familie-in-die-kindertagesstaette.pdf>. Letzter Zugriff am 19.8.2020.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013): Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: *Bildungsforschung*, 10, 1, S. 11–25.
- Fthenakis, W. E., Nagel, B., Strätz, R., Sturzbecher, D., Eirich, H. & Mayr, T. (1995a): Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen: eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen. Endbericht, Band 1. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Fthenakis, W. E., Nagel, B., Strätz, R., Sturzbecher, D., Eirich, H. & Mayr, T. (1995b): Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen: eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen. Endbericht, Band 2. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Fthenakis, W. E., Nagel, B., Strätz, R., Sturzbecher, D., Eirich, H. & Mayr, T. (1995c): Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen: eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen. Endbericht, Band 3, Teil A. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Gamble, W. C., Ewing, A. R. & Wilhelm, M. S. (2009): Parental perceptions of characteristics of non-parental child care: Belief dimensions, family and child correlates. In: *Journal of Child and Family Studies*, 18, S. 70–82.
- Geiling, U. & Liebers, K. (2014): Individuelle Lern-Entwicklungs-Analysen im Übergang von der Kita in die Grundschule aus Elternperspektive. In: B. Kopp et al. (Hrsg.): *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft*. Jahrbuch Grundschulforschung 17. Wiesbaden: Springer VS, S. 118–121.
- Glenn-Applegate, K., Pentimonti, J. & Justice, L. M. (2011): Parents' selection factors when choosing preschool programs for their children with disabilities. In: *Child Youth Care Forum*, 40, S. 211–231.
- Gurwitsch, A. (1976): *Die mitmenschlichen Begegnungen in der Milieuwelt*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Harris, N. (2008): Women's reflections on choosing quality long day care in a regional community. In: *Australian Journal of Early Childhood*, 33, S. 43–49.
- Harrist, A. W., Thompson, S. D. & Norris, D. J. (2007): Defining quality child care: Multiple stakeholder perspectives. In: *Early Education & Development*, 18, 2, S. 305–336.
- Heinz Nixdorf Stiftung, Bertelsmann Stiftung (2006): „KIND & KO“. Ein Gemeinschaftsprojekt der Heinz Nixdorf Stiftung, der Bertelsmann Stiftung und der Städte Paderborn und Chemnitz. Übergang KiTa – Grundschule. Ergebnisse einer telefonischen Elternbefragung in Paderborn und Chemnitz. Online verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_16354_16379_2.pdf. Letzter Zugriff am 19.6.2020.
- Hermann, I. (2007): Der Kindergarten aus der Sicht der Eltern – eine empirische Fragebogenstudie zu parentalen Orientierungen gegenüber Einrichtungen des Elementarbereiches in Ost- und Westdeutschland. Aachen: Shaker.
- Höhme, E., Ansari, M., Krause, A., Lindemann, U., Richter, S. & Wagner, P. (2017): Inklusion in der Kitapraxis. Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten. Berlin: wamiki.
- Hoffmann, N. F. (2018): Über die Korrespondenzanalyse hinaus. Zur rekonstruktiven Erforschung sozialer Ungleichheiten. In: Bohnsack, R., Hoffmann, N.F. & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 231–245.
- Honig, M.-S., Joos, M. & Schreiber, N. (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim, München: Juventa.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2013): Akzeptanzanalyse II. Nutzung und Bewertung staatlicher Leistungen für die Betreuung und Förderung von Kindern sowie für die Altersvorsorge von Familien. Abschlussbericht. Online verfügbar unter: https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/studien/AKZII_Schlussbericht.pdf. Letzter Zugriff am 19.6.2020.
- Jang, L.-F., Moore, L. & Lin, Y.-M. (2014): Parents' perspectives on child care quality and satisfaction in Taiwan. In: *International Journal of Research Studies in Education*, December, 3, 5, S. 3–19. Online verfügbar unter: http://consortiacademia.org/wp-content/uploads/IJRSE/IJRSE_v3i5/888-3268-1-PB.pdf. Letzter Zugriff am 19.6.2020.
- Jeske, K. (1997): Mit den Eltern und nicht für die Eltern. Zusammenarbeit von Eltern und Erzieherinnen in Kindereinrichtungen. Graftschaff: Vektor.
- Johansen, A. S., Leibowitz, A. & Waite, L. J. (1996): The importance of child-care characteristics to choice of care. In: *Journal of Marriage and Family*, 58, S. 759–772.
- Kalicki, B. & Wolff-Marting, C. (Hrsg.) (2015): *Qualität in aller Munde. Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte*. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Katz, L. (1993): Multiple perspectives on the quality of early childhood programs. ERIC publications.
- Kim, J. & Fram, M. S. (2009): Profiles of choice: Parents' pattern of priority in child care decision-making. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 24, S. 77–91.
- Knoche, L., Peterson, C. A., Edwards, C. P. & Jeon, H. (2006): Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 21, S. 93–109.
- Kron, M. & Papke, B. (2006): Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung: Eine Untersuchung integrativer und heilpädagogischer Betreuungsformen in Kindergärten und Kindertagesstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lachenmair, W. (1990): Öffnungszeiten von Kindergärten – eine Erhebung in drei bayerischen Regionen. Manuskript. München.
- Lange, A. & Thiessen, B. (2018): Eltern als Bildungscoaches? Kritische Anmerkungen aus intersektionalen Perspektiven. In: K. Jergus, J. O. Krüger & A. Roch (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Studien zur Schul- und Bildungsforschung* 61, S. 273–293.
- Lastikka, A.-L. & Lipponen, L. (2016): Immigrant Parents' Perspectives on Early Childhood Education and Care Practices in the Finnish Multicultural Context. In: *International Journal of Multicultural Education*, 18, 3, S. 75–94.
- Ledesma, S., Fitzgerald, H. E. & McGreal, C. E. (1980): Parents' perceptions of their infant's day care experience. In: *Infant Mental Health Journal*, 1, 1, S. 42–55.
- Lehrer, J. S., Lemay, L. & Bigras, N. (2015): Parental Perceptions of Child Care Quality in Centre-Based and Home-Based Settings: Associations with External Quality Ratings. In: *International Journal of Early Childhood*, 47, 3, S. 481–497.
- Long, P., Wilson, P., Kutnick, P. & Telford, L. (1996): Choice and childcare: a survey of parental perceptions and views. In: *Early Child Development and Care*, 119, S. 51–63.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001): *Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lui, W. P., Yeung, A. S. & Farmer, S. (2001): What do parents want from day care services? Perspectives from Australia. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 3, S. 385–393.

- Manfra, L., Carlo, G. & Coggeshall, A. (2013): Parent perceptions about childcare quality. Report prepared for the Missouri Coordinating Board for Early Education and the Missouri Department of Social Services. Verfügbar unter: <https://dss.mo.gov/cbec/pdf/parent-perception-report.pdf>. Letzter Zugriff am 19.08.2020.
- Minsel, B. (1995): Ergebnisse der Elternbefragung zu Beginn des Modellversuchs. München: DJI.
- Minsel, B. (1996): Ergebnisse der Elternbefragung am Ende des Modellversuchs. München: DJI.
- Mooney, A. & Munton, A. G. (1998): Quality in early childhood services: Parent, provider and policy perspectives. In: *Children & Society*, 12, S. 101–112.
- Moss, P. & Urban, M. (2010): Democracy and Experimentation – two fundamental values for education. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Nentwig-Gesemann, I. (2009): Das Gruppendiskussionsverfahren. In: K. Bock & I. Miethe (Hrsg.): *Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*. Opladen: Barbara Budrich, S. 259–268.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann und A.-M. Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. 3., akt. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 295–323.
- Nentwig-Gesemann, I. (2018): Konjunktiver Erfahrungsraum. In: R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*, 4. Auflage. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, S. 131–133.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Bakels, E. (2018): Kita-Qualität aus der Perspektive von Kindern. In: *KiTa aktuell – Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung*, 26, 5, S. 114–116.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2020): Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Nohl, A.-M. (2013): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. 3., akt. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–293.
- Otyakmaz, B. Ö. & Westphal, M. (2018): Kritisch-reflexive Erwartungen von Eltern an die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Kita und Familie im Migrationskontext. In: Ch. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 169–186.
- Pearlmutter, S. & Bartle, E. (2003): Participants' perceptions of the childcare subsidy system. In: *Journal of Sociology and Social Welfare*, 30, S. 157–173.
- Peyton, V., Jacobs, A., O'Brien, M. & Roy, C. (2001): Reasons for choosing child care: Associations with family factors, quality, and satisfaction. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 2, S. 191–208.
- Powell, D. R. (1994): Parents, pluralism, and the NAEYC statement on developmentally appropriate practice. In: B. L. Mallory & R. S. New: *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014): *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Rabe-Kleberg, U. (2008): Zur Qualität professioneller Arbeit in Kitas. In: B. Mohn & S. Hebenstreit-Müller (Hrsg.): *Wie lernt mein Kind? Erziehungspartnerschaft im Early Excellence Zentrum*. Göttingen: IWF Medien, S. 10–13.
- Raikes, H., Wilcox, B., Peterson, C., Hegland, S., Atwater, J., Summers, J. A., Thornburg, K., Scott, J., Mayfield, W., Torquati, J. C. & Edwards, C. P. (2005): Parent Perceptions of Child Care Choice and Quality in Four States. Verfügbar unter: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1016&context=ccflpubs>. Letzter Zugriff am 19.6.2020.
- Ray, A. (2008): Parent's Priorities in Selecting Early Care and Education Programs: Implications for Minnesota's Quality Rating and Improvement System. Verfügbar unter: https://s3.amazonaws.com/Omnera/VerV/s3finder/38/pdf/Dr_Ray_Study_Parent_Priorities_February_2010.pdf. Letzter Zugriff am 19.08.2020.
- Rentzou, K. & Sakellariou, M. (2013): Researchers' and parents' perspectives on quality of care and education. In: *Early Child Development and Care*, 183, S. 294–307.
- Rodd, J. & Milikan, J. (1994): Parental perceptions of early childhood services for pre-primary children in Australia. In: *Early Child Development and Care*, 101, S. 89–100.
- Rose, K. K. & Elicker, J. (2008): Parental decision-making about child care. In: *Journal of Family Issues*, 29, 9, S. 1161–1184.
- Ruckdeschel, K. (2015): Verantwortete Elternschaft: „Für die Kinder nur das Beste“. In: N. F. Schneider, S. Diabaté & K. Ruckdeschel (Hrsg.): *Familienleitbilder in Deutschland*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 191–205.
- Sahrai, D. (2009): Die Kindertagesstätte als gesundheitsförderndes Setting: Zwischen normativen Idealen und alltagspraktischen Zwängen. In: U. H. Bittlingmayer, D. Sahrai & P. E. Schnabel (Hrsg.): *Normativität und Public Health*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235–268.
- Sandstrom, H. & Chaudry, A. (2012): "You have to choose your childcare to fit your work": Childcare decision-making among low-income working families. In: *Journal of Children and Poverty*, 18, S. 89–119.
- Schreiber, N. (2004): Qualität von was? Qualität wozu? Zur Perspektivität von Eltern- und Erzieherinnenurteilen. In: M. S. Honig, M. Joos & N. Schreiber, (Hrsg.): *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim, München: Juventa, S. 39–60.
- Scopelliti, M. & Musatti, T. (2013): Parents' View of Child Care Quality: Values, Evaluations, and Satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 22, S. 1025–1038.
- Seehaus, R. (2018): Elternverantwortung. Re-sponsibilisierungen in prä- und postnatalen Settings. In: K. Jergus, J. O. Krüger & A. Roch (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 187–201.
- Swartz, R. A., Speirs, K. E., Encinger, A. J. & McElwain, N. L. (2016): A Mixed Methods Investigation of Maternal Perspectives on Transition Experiences in Early Care and Education. *Early Education and Development*, 27, 2, S. 170–189.
- Terkessidis, M. (2015): *Kollaboration*. Berlin: Suhrkamp.
- Textor, M. R. (Red.) (1992a): *Familienunterstützende Maßnahmen im Kontext des Kindergartens. Bericht über einen Modellversuch in Passau. Abschlussbericht zu Projekt 24/89/1a/Mt*. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit.
- Textor, M. R. (Red.) (1992b): *Familienunterstützende Maßnahmen im Kontext des Kindergartens. Abschlussbericht zu Projekt 24/89/1a/MT*. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit.
- Textor, M. R. (Red.) (1997): *Intensivierung der Elternarbeit. Abschlussbericht zum Modellversuch in der Diözese Passau*. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit.
- Textor, M. R. (1998): *Befragungsergebnisse zur Elternarbeit*. In: K. Schüttler-Janikulla (Hrsg.): *Handbuch für Erzieher/innen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort*. München: mvg. Verfügbar unter: <https://www.ipzf.de/Befragungsergebnisse.pdf>. Letzter Zugriff am 19.08.2020.
- Textor, M. R. (2006): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern*. Freiburg: Herder.

- Torquati, J., Raikes, H. H., Huddleston-Casas, C. A., Bovaird, J. A. & Harris, B. A. (2011): Family income, parent education, and perceived constraints as predictors of observed program quality and parent rated program quality. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 4, S. 453–464.
- Van Horn, M. L., Ramey, S., Mulvihill, B. A. & Newell, W. Y. (2001): Reasons for Child Care Choice and Appraisal Among Low-Income Mothers. In: *Child and Youth Care Forum*, 30, S. 231–249.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Paritätischer Gesamtverband.
- Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, Ch., Bense, J. & Haug-Schnabel, G. (2015): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Vincent, C., Braun, A. & Ball, S. J. (2008): Child-care, choice and social class: caring for young children in the UK. In: *Critical Social Policy*, 28, 1, S. 5–26.
- Williams, G. & Ainley, M. (1994): Participant perceptions of quality child care. In: *Australian Journal of Early Childhood*, 29, S. 43–47.
- Wolf, B. (2002): Elternhaus und Kindergarten. Einschätzungen aus zwei Perspektiven (Eltern und Erzieherinnen). Aachen: Shaker.
- Yamamoto, Y. & Li, J. (2012): What makes a high-quality preschool? Similarities and differences between Chinese immigrant and European American parents' views. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 2, S. 306–315.

Richtlinien der Transkription

Erschienen in: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, A.-M. Nohl (Hg.) (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 363f.

L	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
°nee°	leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
()	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((Stöhnen))	Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z.B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung.
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sek. Lachen

Über die Autorinnen

Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann, Jg. 1964, Professorin für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik, Schwerpunkt Frühpädagogik an der Freien Universität Bozen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxeologische Wissenssoziologie, Dokumentarische Kindheitsforschung, Frühpädagogik, Qualitätsentwicklung und Professionalisierung, Sprachbildung und Gesprächsführung mit Kindern.

Dr. Adeline Hurmaci, Jg. 1988, freiberufliche Wissenschaftlerin. Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktiv-praxeologische Sozialforschung und Frühe Kindheit; Dokumentarische Methode (narrative Interviews, Gruppendiskussion, Bildanalyse und Triangulation).

Danksagung

Diese qualitative Studie hätte ohne die aktive Unterstützung von Eltern nicht zustande kommen können, daher möchten wir uns besonders herzlich bei all denjenigen bedanken, die sich sehr engagiert an den Gruppendiskussionen beteiligt haben. Wir danken ihnen dafür, dass sie ihre Erfahrungen mit uns geteilt haben, für ihre Offenheit und ausgesprochen interessante Gruppendiskussionen. Die Elternperspektiven werden zukünftig aus dem Diskurs über KiTa-Qualität nicht mehr wegzudenken sein!

*Ein großer Dank gilt allen KiTa-Leiter*innen, die sich dazu bereit erklärt haben, uns die Tür ihrer Einrichtung zu eröffnen und Eltern für unsere Studie zu gewinnen. Dank ihres Engagements war es möglich, eine breite Vielfalt von Eltern für die Teilnahme zu gewinnen. Dies hat wesentlich zur Qualität der Ergebnisse beigetragen. Auch all den Personen, die uns dabei unterstützt haben, Kontakt zu Kitas herzustellen und Brücken zu bauen, sei herzlich gedankt.*

Ralf Bohnsack hat uns mit wichtigen Anmerkungen und Anregungen zur Interpretation der Gruppendiskussionen und vor allem zur Typenbildung dabei unterstützt, unsere Analysen immer wieder zu hinterfragen und schließlich in eine geordnete Form zu bringen. Herzlichen Dank dafür!

Julia Weckwerth danken wir für ihre Unterstützung bei der Durchführung der Gruppendiskussionen und ihre Beteiligung an Interpretationsrunden. Auch Elena Bakels, Bastian Walther und Frank Gesemann haben uns mit ihren Interpretationsideen bereichert.

Schließlich möchten wir uns bei der Bertelsmann Stiftung bedanken, die uns ermöglicht hat, diese Studie durchzuführen. Während des gesamten Forschungs- und Schreibprozesses haben uns Kathrin Bock-Famulla, Lisa Vestring und Agnieszka Maluga mit fachlicher Expertise und Interesse begleitet und unterstützt. Der Lektorin Helga Berger sowie der Grafikerin Marion Schnepf sei ebenfalls herzlich für ihre professionelle Begleitung in der Fertigstellung des Manuskripts gedankt.

Iris Nentwig-Gesemann und Adeline Hurmaci im August 2020

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0

Kathrin Bock-Famulla
Telefon +49 5241 81-81173
kathrin.bock-famulla@bertelsmann-stiftung.de

www.wirksame-bildungsinvestitionen.de

www.bertelsmann-stiftung.de