Handeln in doppelter Ungewissheit

Die Bedeutung von Geschlechterkonstruktionen und familiär erworbenem Erfahrungswissen für das professionelle Selbstverständnis der ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades

einer Doktorin der Philosophie

eingereicht an der Universität Hamburg Fakultät für Erziehungswissenschaft

von

Dipl.-Psych. Melanie Graff

Hamburg, Dezember 2018

Schriftliche Gutachterinnen:

Frau Prof. Dr. Christine Mayer

Frau Vertr. Prof. Dr. habil. Anke Wischmann

Disputation am 20.06.2019

Mündliche Gutachter/innen:

Frau Prof. Dr. Andrea Liesner

Herr Prof. Dr. Werner Kuhlmeier

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung 4

1. Ausgangsproblematik und Forschungsfragen 4

1.1 Methodologisches Vorgehen 14

1.2 Ausbildung und Qualifikation im Berufsfeld der ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen 20

1.2.1 Die Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik 20

1.2.2 Die Qualifikation des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen 27

II. Forschungsstand 31

2. Die ErzieherIn – ein traditioneller Frauenberuf im Kontext von Veränderungen des gesellschaftlichen Umgangs mit Ungewissheit und Geschlecht 31

2.1 Ungewissheit als Strukturmerkmal professionellen Handelns im Modernisierungsprozess 31

2.1.1 Ungewissheit als Strukturkern in unterschiedlichen Professionstheorien. 33

2.1.2 Ungewissheit als Belastung in modernen Berufsbiografien 40

2.2 Informell erworbenes Erfahrungswissen als zentrales Element professioneller Handlungskompetenz 50

2.2.1 Informelles Lernen als Voraussetzung individueller Professionalisierung 51

2.2.2 Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen und seine Bedeutung für die Anerkennung informellen Lernens 59

2.3 Geschlecht als Strukturmerkmal des modernen Berufsbildungssystems 72

2.3.1 Historische Entwicklung der Doppelstruktur traditioneller Frauenberufe 73

2.3.2 Modernisierung und Gleichstellung von traditionellen Frauenberufen 81

III. Theoriebezug 96

3. Die geschlechtertheoretische Mehrebenenperspektive auf pädagogische Professionalität 96

3.1 Professionelles Handeln in Strukturen doppelter Ungewissheit 97

3.1.1 Die macht- und geschlechtertheoretische Perspektive auf Professionen... 97

3.1.2 Die subjektive Wahrnehmung von Belastungen und Möglichkeiten zu deren Bewältigung als Teil des professionellen Selbstverständnisses.101

3.2 Professioneller Habitus – performative Ausdrucksform und normative Anerkennung 105

3.2.1 Performative Geschlechtsidentitäten 105

3.2.2 Alltägliches Geschlechterwissen 110

IV. Forschungsmethoden 116

4. Die qualitative Mehrebenenanalyse als methodische Grundlage der Arbeit 116

4.1 Interviewmethode und -ablauf 116

4.1.1 Auswahlkriterien 116

4.1.2 Aufbau 119

4.2 Sample 123

4.3 Interviewauswertung 125

V. Ergebnisdarstellung 133

5. Die Bedeutung von Geschlechterkonstruktionen und familiär erworbenem Erfahrungswissen für das professionelle Selbstverständnis der ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen 133

5.1 Sechs Muster professionellen Handelns in doppelter Ungewissheit 133

5.1.1 Möglichkeiten des familiär erworbenen Erfahrungswissens für das professionelle Selbstverständnis 133

5.1.2 Grenzen des familiär erworbenen Erfahrungswissens für das professionelle Selbstverständnis 162

5.2 Theoriegeleitete Reflexion der Ergebnisse mit Bezug auf Geschlecht 209

VI. Schlussbetrachtung 235

6. Reform oder Ergänzung der Fachschulausbildung? 235

Literaturverzeichnis 238

XII. Abbildungsverzeichnis 281

XIII. Transkriptionszeichen 282

IX. Zusammenfassung 283

I. Einleitung

1. Ausgangsproblematik und Forschungsfragen

Auch junge Männer, die ursprünglich eine Ausbildung zum KFZ-Mechaniker anstrebten, begründen eine stattdessen erhaltene Lehre zum Koch im Nachhinein damit, dass sie schon immer gern zu Hause gekocht haben. (vgl. Krüger 1986: 113 f.).

Schon in den 1980er Jahren zeigte die Studie von Helga Krüger,[1] dass junge Frauen nicht aufgrund ihrer Sozialisation, familialen Orientierungen oder Interessen in ‚typisch weiblichen Berufen' einmünden, sondern, weil sie überwiegend zu Berufsausbildungen Zugang finden, die nur den Rückgriff auf ‚typisch weibliche' Erfahrungshintergründe gestatten. Angesprochen wird hier bereits die nach wie vor aktuelle Professionalisierungsproblematik vieler frauentypischer sozialer und pädagogischer Berufe, die auch heute noch als ‚intuitiv' oder weniger fachlich gelten. Einen macht- und geschlechtertheoretischen Problemzugriff bietet die zentrale studienrelevante Forschungsperspektive von Ursula Rabe-Kleberg (1996a, 1999a). Die Autorin verdeutlicht die Notwendigkeit, die geschlechtshierarchische Struktur gesellschaftlicher Arbeitsteilung mit ihren spezifischen Belastungen als Teil und Voraussetzung professionellen Handelns zu reflektieren.

In Deutschland haben professionstheoretische und bildungspolitische Diskurse zur *Pädagogik in Kindertageseinrichtungen (Kita)*[2] insbesondere seit den Ergebnissen der *PISA-Studie*[3] und den damit gestiegenen gesellschaftlichen und politischen Erwartungen

---

[1] Krüger, Helga (1986): Mädchen in Frauenberufen: Gegen den Prozeß der Bekehrung der Frauen zu ‚niederen Diensten'. In: Rabe-Kleberg; Krüger, Helga; Derschau, Dietrich v. (Hrsg.): Qualifikationen für Erzieherarbeit. Bd. 3. Beruf oder Privatarbeit – eine falsche Alternative. DJI Materialien. Weinheim/München: Jeventa, S. 103-118.

[2] Im Allgemeinen werden unter dem Begriff *Kindertagesstätte bzw. -einrichtung (Kita)* in Deutschland Einrichtungen der Kindertagesbetreuung für unterschiedliche Altersgruppen zusammengefasst (Informationsportal Kita.de 2016). *Krippenpädagogik* bezieht sich häufig auf die institutionelle Betreuung von Kindern unter drei Jahren; mit *Elementar- bzw. Kindergartenpädagogik* ist meistens die Lebensspanne von drei Jahren bis zum Schuleintritt gemeint; während *Hortpädagogik* für Kinder im Grundschulalter verwendet wird (vgl. Rißmann 2015). Im Fokus dieser Arbeit steht die Arbeit von ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen, die sich auf die Altersspanne bis zum Schuleintritt bezieht.

[3] *PISA (Programme for International Student Assessment)* ist eine Querschnittstudie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD 2016) und wird im Dreijahresturnus unter 15-jährigen SchülerInnen weltweit durchgeführt. Sie zielt auf die Erfassung von ‚Schlüsselkompetenzen', um davon ausgehend Programme zur Realisierung lebenslangen Lernens ableiten zu können. Damit sei sie in den letzten Jahren zum wichtigsten Maßstab für die Beurteilung der Qualität, Chancengerechtigkeit und Effizienz von Schulsystemen geworden.

und Anforderungen an die *Kindheits- bzw. Frühpädagogik*[4] an Bedeutung gewonnen. Dazu gehören z. B. Unter-Dreijährige, die Zusammenarbeit mit Eltern und Sprachförderung (vgl. Thole, Polutta 2011; Betz 2013: 261; Förster 2015; Ruppin 2015). Übergeordnetes Ziel dabei ist die Förderung der Wettbewerbsfähigkeit von Deutschland bzw. der EU/Europäischen Union (vgl. Balluseck 2010a): Durch Bildung, die bereits in den ersten Lebensjahren ansetzt, sollen die Anlagen zukünftiger Arbeitskräfte gefördert und lebensweltbedingte, durch soziale Ungleichheiten induzierte, Defizite ihrer Entwicklung ausgeglichen werden. Hier ist die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte von besonderem Interesse, weil von ihr erwartet wird, sie befähige die Fachkräfte, dieser Aufgabe in angemessener Weise nachzukommen. Im Widerspruch dazu stehen jedoch Qualitätsdebatten, die nach wie vor – wenn auch seit PISA implizit – am Diskurs der Profile ‚Mutter- vs. Bildungsberuf' anknüpfen (vgl. Wildgruber, Becker-Stoll 2011: 70). Zentrales Argument in den öffentlichen Krippendebatten ist z. B. eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf vor allemfür Akademikerinnen. In dem Rahmen wird die Kindertageseinrichtung vor allemals Institution sozialer Versorgung konzeptualisiert, in der die ErzieherIn[5] als ‚mütterliche Ergänzung' einspringt, wenn die eigentlich ‚beste' Erziehung in der frühen Kindheit eben nicht familiär zu leisten ist (vgl. Viernickel 2008: 195). Lange Zeit wurde die weibliche Zuständigkeit für die Erziehung in den frühen Lebensjahren nicht infrage gestellt. Mittlerweile gehört jedoch auch die Forderung nach männlichen Erziehern zu den neueren Entwicklungen des Berufsfeldes und wird häufig mit Chancen auf eine Professionalisierung und Statusverbesserung verbunden (vgl. Gillessen, Keil, Pasternack 2013: 6). Vor diesem Hintergrund gewinnen derzeit die Orientierung an Kompetenzen und Qualifikationsrahmen sowie die Frage nach der sozialen Konstruktion von *Geschlecht*[6] als Qualifikationsmerkmal in der

---

[4] *Frühpädagogik* (oder *z. B. Pädagogik in der frühen Kindheit*: Thole 2008) bezeichnet die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern bis max. 13 Jahren (gesetzliche Altersgrenze des Status von Jugendlichen), die von pädagogischen Fachkräften, ausgenommen von LehrerInnen, erbracht wird. Der Begriff schließt die Arbeitsfelder von Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und der Einrichtungen mit ein, die die Arbeit dieser Institutionen organisieren, begleiten, fördern und erforschen (vgl. Balluseck 2008: 15 f., 25). Er wird z. T. synonym mit *Kindheitspädagogik* verwendet und häufig dann benutzt, wenn die Zeitspanne bis zum Schuleintritt gemeint ist (vgl. Rißmann 2015).

[5] Wird in dieser Arbeit die weibliche Form mit Großbuchstabe I verwendet, schließt dies die männliche Form mit ein.

[6] In den Debatten zu *Geschlecht* als soziale Konstruktion beschreibt der Begriff i. d. R. die symbolische und interaktive Herstellung eines historisch gebildeten, kulturellen Systems bipolarer Zweigeschlechtlichkeit. Doing gender ist über faktische und symbolische Macht dieses kulturellen Systems und über die in der Alltagskultur unhinterfragten Handlungsroutinen verankert. Zu den professionellen Herausforderungen einer geschlechterreflektierten Pädagogik gehört z. B., das doing gender als Herstellung von Geschlechtsidentität zu begleiten, z. B. in der Frühpädagogik, in der Jugendarbeit (vgl. Überblick in Faulstich-Wieland 2004).

Frühpädagogik an Bedeutung. Inwiefern diese Diskurslinien den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Rahmen der vorliegenden Dissertation bilden, wird im Folgenden näher erläutert.

Mit der Einführung von Bildungsprogrammen und Studiengängen der *Kindheitspädagogik*[7] wurden zahlreiche Studien zu dem Handeln und den Kompetenzen des Personals in frühpädagogischen Einrichtungen vorgelegt (vgl. Überblick u. a. in Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014a). Im heutigen *Beruf der staatlich anerkannten ErzieherIn* sind die drei Ausbildungsgänge der KindergärtnerIn, HortnerIn sowie der Jugend- und HeimerzieherIn zusammengeführt, die sich ursprünglich jeweils als eigenständige Berufskonzepte herausgebildet hatten (vgl. Ebert 2006: 118 ff.).[8] Während der ErzieherInnenberuf die Arbeit der KrippenerzieherIn und HortnerIn/JugendleiterIn einschließt, bezieht der Begriff *Frühpädagogik* Jugendliche nicht mit ein und beschreibt zusätzliche Kompetenzen oder neue Anforderungen zu denen in der ErzieherInnenausbildung (vgl. Thole u. a. 2008). Diese Anforderungen werden in den Bildungsprogrammen der Bundesländer deutlich und betreffen vor allemdie Inhalte, Lehr- und Lernformate der Ausbildungswege an Hochschulen (vgl. Balluseck 2008: 15 f.). Die Frühpädagogik wird zurzeit nicht offiziell als Berufsbezeichnung geführt. Die Bundesagentur für Arbeit, Statistische Bundesämter, Arbeitgeber sowie Fachschulen[9] verwenden vor allemden Begriff ErzieherIn.

Die Bundesagentur für Arbeit (2016) fasst darunter pädagogische, pflegende Tätigkeiten:

> Erzieher/innen beobachten das Verhalten und Befinden von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, betreuen und fördern sie, analysieren die Ergebnisse nach pädagogischen Grundsätzen und beurteilen z. B. Entwicklungsstand, Motivation oder Sozialverhalten. Auf dieser Grundlage erstellen sie langfristige Erziehungspläne und bereiten Aktivitäten sowie pädagogische Maßnahmen vor, die z.B. das Sozialverhalten oder die individuelle Entwicklung unterstützen. Sie fördern die körperliche und geistige Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, indem sie diese zu kreativer Betätigung sowie zu freiem oder gelenktem Spielen anregen. Weiterhin dokumentieren sie die Maßnahmen und deren Ergebnisse, führen Gespräche, unterstützen und beraten bei schulischen Aufgaben und privaten Problemen. Darüber hinaus bereiten sie Speisen zu, behandeln leichte Erkrankungen und Verletzungen und leiten zu Körperpflege- und Hygienemaßnahmen an. Erzieher/innen

[7] *KindheitspädagogIn* lautet die offizielle Berufsbezeichnung im Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz von 2011 zur staatlichen Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung (vgl. JFMK 2011).

[8] Bereits im Jahr 1928 waren die Berufe *Kindergärtnerin* und *Hortnerin* zusammengefasst worden. Zwischen 1962 und 1972 erfolgte in Westdeutschland die Vereinigung mit dem Beruf *Jugend- und Heimerzieherin*. Zugleich wurde die postsekundare Fachschulausbildung mit der Anerkennung als staatlich anerkannte ErzieherIn bundesweit eingeführt (vgl. Pasternack, Keil 2013: 16).

[9] Analog zum Beitrag der Robert Bosch Stiftung (2011) bezieht sich der Begriff *Fachschule* in dieser Arbeit auch auf die *Fachakademien* für Sozialpädagogik in Bayern und im Saarland.

> reflektieren die erzieherische Arbeit im Team, ggf. auch zusammen mit Vorgesetzten oder Fachleuten aus Medizin, Psychologie und Therapie, und arbeiten mit anderen sozialpädagogischen Fachkräften zusammen. Zu Eltern bzw. Erziehungsberechtigten halten sie engen Kontakt und stehen ihnen informierend und beratend zur Seite.

Zu den Aufgaben einer ErzieherIn gehören demnach Erziehung, Bildung sowie Aspekte der Pflege und Fürsorge. Neben der Arbeit mit Kindern und der Orientierung an deren Bedürfnissen ist auch die Zusammenarbeit mit anderen AkteurInnen wie z.B. Eltern von zentraler Bedeutung. Diese Tätigkeiten entsprechen den typischen Dienstleistungsberufen, wobei die Thematisierung von Bildungsaufgaben relativ neu ist. Bildungspläne für Kindertagesstätten z. B. gibt es in vielen Bundesländern erst seit 2004 (vgl. Ebert 2006: 250).

Im Zuge dessen kamen auch die Debatten um die Professionalisierung der Frühpädagogik auf, in denen unterschiedliche Konzepte von Professionalisierung und ihre Angemessenheit für das Arbeitsfeld der Frühpädagogik diskutiert wurden.

Der Begriff *Professionalität* beschreibt eine bestimmte Art von Beruflichkeit und enthält immer auch eine Bewertung, die im Professionalisierungsdiskurs eine positive ist. Alltagssprachlich wird mit dem Begriff eine besondere, aber unspezifische Qualität des Handelns verbunden, die sich von dem Handeln eines Laien unterscheidet; im innerprofessionellen Kontext rekurriert diese Handlungsqualität auf spezifisches Fachwissen (vgl. Pfadenhauer 2003: 12). Als *Professionalisierung* können zum einen die *kollektiven* Prozesse der gesellschaftlichen Herausbildung von Professionen bezeichnet werden, andererseits die *individuellen* Bildungs- und Qualifizierungsprozesse, in denen sich ein Laie zum Professionellen entwickelt (vgl. Nittel 2004: 94). In Professionstheorien finden sich unterschiedliche Annährungen an den Begriff der *Professionalität*. Im klassischen modernen Professionsverständnis (vgl. Parsons 1968) z. B. erscheint der ErzieherInnenberuf, dem Merkmale wie *professionelle Selbstkontrolle und Handlungsautonomie* fehlen, von vornherein als nicht professionalisierungsfähig oder -bedürftig (vgl. Thole 2008: 274). Doch mit dem Bedeutungsverlust der Wissensmonopole klassischer Professionen verlagerte sich die professionstheoretische Forschung von der Professionsbestimmung anhand bestimmter Merkmale hin zur Theorie professionellen Handelns (vgl. Cloos 2008: 13). Damit wurde auch die Ausbildung individueller Professionalität in mehr oder weniger professionalisierten Berufen zum Gegenstand der Debatten. Dies ist gerade für ‚semiprofessionelle' Berufe (vgl. Etzioni

1969) ohne eigenen Expertenstatus und professionelle Handlungsautonomie, wie z. B. dem der Erzieherin unerlässlich (vgl. Dippelhofer-Stiem 2001: 18).

Einen macht- und geschlechtertheoretischen Problemzugriff bietet die zentrale studienrelevante Forschungsperspektive von Ursula Rabe-Kleberg (1996a). Die Autorin verbindet die Nachrangigkeit traditioneller Frauenberufe in einem hierarchisch strukturierten Berufssystem mit dem noch kaum ausgebildeten Verständnis des eigenen Handelns als professionellem. Ausgehend von Abbott (1988) betrachtet sie Professionen als Ergebnis gesellschaftlicher Auseinandersetzungen um die Beanspruchung von Zuständigkeiten auf der Basis spezifischer Wissensbestände und Fähigkeiten (vgl. Rabe-Kleberg 1999a, 1993). Zentrale Elemente professionellen Handelns seien in *traditionellen Frauenberufen*[10] zwar gefordert, aber ohne als solche anerkannt und mit den nötigen Rahmenbedingungen ausgestattet zu werden. Daraus ergibt sich ein Handeln in *doppelter Ungewissheit*.

Die *pädagogische Ungewissheit* kennzeichnet die technisch-ökonomische Unbestimmtheit pädagogischen Handelns. Die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern lässt sich nicht auf eine ‚standardisierte Fallbearbeitung' reduzieren, sondern setzt eine je nach Situation und Kind immer wieder neu gestaltete Zusammenarbeit voraus (vgl. Rabe-Kleberg 2005). Gerade in dieser Ungewissheitsstruktur des Handelns besteht die Besonderheit in der Arbeit von Professionellen im Unterschied zu der von ‚Experten' (vgl. dies. 2006b mit Rekurs auf Oevermann 2002; s. 2.1.1 im Kap. II). Die Aufgabe eines ‚Experten', z. B. in der Automechanik, besteht darin, Ungewissheit ‚technisch' zu minimieren und Sicherheit zu garantieren. Für die Arbeit von ‚Professionals', z. B. in der Lehrtätigkeit oder auch der Therapie, ist hingegen ein Arbeitsbündnis des gegenseitigen Vertrauens mit einem ‚Laien' erforderlich, dessen Ausgestaltung und Ausgang letztendlich immer ungewiss oder unvorhersehbar bleiben wird und nicht erzwungen werden kann.

[10] Es existieren keine einheitlichen Definitionen zur geschlechtsspezifischen Bestimmung von Berufen. Eine statistische Begründung bietet z. B. das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (2014) für Berufe, in denen der Frauen- oder Männeranteil mindestens 70 % beträgt. In der feministischen Bildungs- und Berufsforschung (vgl. u. a. Hänsel 1996: 108 ff.) sind *Frauen- und Männerberufe* ‚Karrieren', die jeweils als vorgegebene Muster die individuellen Lebensentwürfe strukturieren. Die geschlechtsspezifische Segregierung des Berufsbildungssystems leistet dabei die intergenerationelle Vermittlungsarbeit, leitet die Wahlentscheidung und lässt die Geschlechter in je spezifische Karrieren einmünden. Dies gilt für Frauen- und Männerberufe ebenso wie für Frauen- und Männerarbeitsplätze innerhalb eines Berufsbereiches.

Allerdings erschwert die historisch enge Kopplung von Qualifikation und Geschlecht die Professionalisierung traditioneller Frauenberufe. So weigerten sich z. B. preußische Behörden um 1900, staatliche Prüfungen für Kindergärtnerinnen einzuführen. Ihr Argument war, ‚Mütterlichkeit', das, was den Beruf ausmache, sei nicht abzuprüfen (vgl. Rabe-Kleberg 2006a mit Bezug auf 1990; Ebert 2006: 109). Bis heute verfügen diese Berufsfelder über kein eigenständiges Berufsprofil mit professionellen Standards der Berufsbildung und angemessenen Arbeitsbedingungen (vgl. Mayer, C. 1999: 49). Dadurch fehlen den ErzieherInnen Kontrolle und Systematik im Verhältnis von Wissen und Handeln und damit auch die Grundlage zur Ausgestaltung eines professionellen Selbstverständnisses. Sie arbeiten in Strukturen *sozialer, berufsbiografischer Ungewissheit* (vgl. Rabe-Kleberg 1999b, 2006b). Zu den spezifischen Belastungsphänomenen in pädagogischen und sozialen Frauenberufen gehört die viel zitierte Diskrepanz zwischen subjektiven Ansprüchen und realisiertem Handeln (vgl. Überblick u. a. in Dippelhofer-Stiem 2012). So produziert z. B. ein fehlendes Bewusstsein für pädagogische Ungewissheit und professionelle Handlungspotenziale im Selbstverständnis der ErzieherInnen „die Erfahrung des täglichen persönlichen Scheiterns" (Colberg-Schrader 1984, zit. nach Rabe-Kleberg 2003). Hinzu kommt in vielen Frauenberufen der ‚Sackgassencharakter' mit fehlenden Aufstiegschancen, hohen Arbeitszeitbelastungen und geringen Verdienstmöglichkeiten, die weder eine langfristige Erwerbskarriere noch die familiale Vereinbarkeit ermöglichen (vgl. Mayer, C. 2010: 39 f.). Angesichts der historischen ‚Doppelstruktur' traditioneller Frauenberufe – die nur bis zur Ehe bzw. Mutterschaft ausgeübt wurden – fielen diese Bedingungen im ErzieherInnenberuf lange Zeit nicht auf. Erst im Zuge des oben genannten Interesses an frühkindlicher Bildung werden sie zunehmend zum Gegenstand gesellschaftlicher Auseinandersetzungen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014: 28).

Vor dem Hintergrund der bisher noch ausstehenden Schaffung professioneller Rahmenbedingungen geht Rabe-Kleberg (1999a) von einer Krise traditioneller Frauenberufe aus, deren Professionalisierung im Machtkampf um gesellschaftliche und berufliche Handlungsspielräume bis heute verhindert ist. Die These bildet die Ausgangsproblematik der Arbeit.

Die berufsstrukturellen Probleme des ErzieherInnenberufes zeigen sich allein schon in dem bisher ungeklärten Status der ‚unechten' Fachschule für Sozialpädagogik, die auch BewerberInnen ohne abgeschlossene Erstausbildung zugänglich ist und deren

Zugangsvoraussetzungen vielfach als zu gering kritisiert werden (vgl. Balluseck 2012). Ein häufig diskutiertes Professionalisierungsproblem ist in diesem Zusammenhang die höchst unterschiedliche Regelung von Fachschulausbildung sowie Hochschulzugang (vgl. Diller 2010: 10). Während z. B. das Berufsbildungsgesetz für das duale System ‚männlicher' (nicht akademischer) Ausbildungswege verbindliche und einheitliche Richtlinien vorgibt, fehlt dies bislang für die vollzeitschulische ErzieherInnenausbildung (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012 mit Bezug auf Rauschenbach, Beher, Knaur 1995: 182). Zu den jüngsten bildungspolitischen Bestrebungen, die Vergleichbarkeit von Qualifikationen des Berufsfeldes zu erhöhen, gehört der 2013 in Kraft getretene *Deutsche Qualifikationsrahmen DQR für Lebenslanges Lernen* (KMK u. a. 2013). Der DQR soll Kompetenzen (europaweit) vergleichbar machen, unabhängig davon, wo und auf welche Weise sie erworben wurden, und schließt damit auch informelle *Formen des Lernens und der Bildung* mit ein.[11] *Formelles oder formales Lernen* finde in dafür zuständigen institutionellen Zusammenhängen statt, vorrangig in der Schule, und somit wird auch immer eine Intention zum Lernen bzw. sich zu bilden unterstellt, zumindest auf Seite der Lehrenden. *Informelles Lernen* vollziehe sich dagegen außerhalb solcher Kontexte und müsse weder intendiert noch zielgerichtet sein (vgl. Dohmen 2001; Wischmann 2017: 54f).[12] Insofern erfolgt es potenziell immer und überall und oft implizit, so dass man selbst nicht bemerkt, dass man lernt bzw. etwas gelernt hat. Insbesondere informelles Lernen soll das individuelle Lernen über den gesamten Lebenslauf hinweg sichern und ist daher von zentraler Bedeutung für die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses, was den Anforderungen pädagogischer Ungewissheit gerecht wird (vgl. Leu 2014: 32). Deshalb werden mit der Anerkennung informeller Formen des Lernens auch Chancen in der Professionalisierung des ErzieherInnenberufes verbunden.

---

[11] Die erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe *Bildung* und *Lernen* sind einerseits viel diskutiert und andererseits theoretisch uneindeutig und komplex (Überblick in Wischmann 2017). Im Bezug auf Lernen wird daher manchmal auf scheinbar verifizierte Lernbegriffe von Nachbarwissenschaften wie der Psychologie verwiesen. Der Begriff der Bildung wird häufig entweder umgangen oder mit dem Erwerb bestimmter Kompetenzen gleichgesetzt, wodurch jedoch die Komplexität der Konzepte vernachlässigt und nur die Ergebnisse (outputs) von Lern- und Bildungsprozessen berücksichtigt werden. Während es in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen des Lernens die Tendenz gibt, die Bezogenheit auf die dingliche Welt, auf Lerngegenstände zu betonen, lässt sich in den Diskursen der Bildung eine Fokussierung auf das Subjekt der Bildung und dessen Welt-Selbst-Verhältnis ausmachen (vgl. ebd.: 107). In den Beiträgen zu *informeller und formeller Bildung und Formen des Lernens* bleibt z.B. eine Differenzierung der Begriffe häufig ganz aus (vgl. ebd.: 54). Besonders ausgeprägt sind die diesbezüglichen Debatten in den Bereichen der Erwachsenenbildung bzw. des Lebenslanges Lernens und deshalb wird auch in dieser Arbeit der Begriff des *Lernens* verwendet.

[12] Darüber hinaus wird manchmal noch von *non-formalem Lernen* gesprochen, das sich in semi-institutionalisierten Kontexten vollziehe (Dohmen 2001). In dieser Arbeit soll der Fokus jedoch auf der Differenzierung formalisiert – informell liegen.

Hier sind jedoch die Beiträge zu reflektieren, die in den Diskussionen um informelles Lernen in jüngster Zeit an Bedeutung gewinnen und sich mit den Grenzen einer erhofften kompensatorischen Wirkung auf Bildungsungerechtigkeiten befassen (vgl. Münchhausen, Seidel 2016: 590). Eine Lernergebnisorientierung birgt auch das Risiko einer zunehmenden Individualisierung von Bildungsprozessen, in der Lernenden die alleinige Verantwortung für ihre Qualifikation zukommt (vgl. Münch 2009). Aus dem Blick geraten könnte dabei, dass auch die individuellen Möglichkeiten des informellen Lernens durch die Lebenslage der Menschen vorstrukturiert und ungleich verteilt sind (vgl. Bahl 2009).

Weitere Chancen und Risiken in der Professionalisierung, die sich aus dem bildungspolitischen Interesse an informellem Lernen ergeben, lassen sich außerdem aus einer Genderperspektive ableiten. Zum einen ergeben sich Chancen, bislang verdeckte ‚weibliche', familiär erworbene Sozialkompetenzen in den Professionalisierungsdiskurs traditioneller Frauenberufe wie dem ErzieherInnenberuf aufzunehmen (vgl. Friese 2013: 140). Zum anderen birgt dies jedoch das Risiko der Marginalisierung fachlichen Wissens zugunsten naturalistischer Konzepte und einer geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung. Die aktuelle Gender-Debatte *Männer in Kitas* stützt sich z. B. teilweise auf stereotype ‚männlich-väterliche' Rollenbilder und Leitungspositionen werden überproportional häufig von Männern besetzt (vgl. Sabla 2013: 122). Damit bleibt die Frage, ob ‚Mütterlichkeit' bzw. Geschlecht als Qualifikation der Erziehung als Profession mehr schadet oder nützt, auch nach über 150 Jahren Berufsgeschichte aktuell (vgl. Rabe-Kleberg 2006a: 98). Ausgehend von den Überlegungen Rabe-Klebergs (1996a, 2006a) kann das informell, familiär erworbene Erfahrungswissen zur Ressource im professionellen Selbstverständnis der ErzieherInnen werden. Dies setzt aber ein reflexives Selbstverständnis, d. h. professionelle Rahmenbedingungen in Bildung und Beruf, inklusive familialer Vereinbarkeit voraus. Als Teil und Voraussetzung von Professionalisierung und professionellem Handeln gilt es daher, die Bedeutung der sozialen Konstruktion von Geschlecht zu reflektieren.

Im Rahmen der beschriebenen Ausgangsproblematik setzt die Studie an zwei Problemfeldern an:

1. Angesichts der fehlenden Systematik und Kontrolle im Verhältnis von professionellem Wissen und Handeln fehlt ErzieherInnen häufig das Verständnis für *pädagogische*

Ungewissheit und für ihre professionellen Handlungspotenziale im Umgang damit (vgl. Rabe-Kleberg 2003: 62 mit Bezug auf Colberg-Schrader 1984: 157).

2. Im Zuge der bildungspolitischen Orientierung an Kompetenzen bzw. informellem Lernen steigen die Anforderungen an die Bewältigung *sozialer, berufsbiografischer Ungewissheit*. Die Gestaltung moderner Berufsbiografien wird zunehmend als individuell zu verantwortende Aufgabe betrachtet, obwohl die Möglichkeiten dazu nach wie vor von der Lebenslage der Menschen abhängen und ungleich verteilt sind (vgl. Bahl 2009; Münch 2009).

Abbildung 1: Der Kindergarten. Gemälde um 1890.[13]

Vor diesem Hintergrund ist der Gegenstand der Untersuchung die Bedeutung von Geschlechterkonstruktionen und familiär erworbenem Erfahrungswissen für das professionelle Selbstverständnis der ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen (für Kinder in der Altersspanne bis zum Schuleintritt). Im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht die Frage, welche Möglichkeiten und Grenzen das familiäre Erfahrungswissen für das professionelle Selbstverständnis bietet. Unter dem professionellen Selbstverständnis werden die Konstruktion und das Ergebnis biografischen, habitualisierten Handelns

[13] Kindergarten von Johann Sperl (kunstkopie.de 2018). Gemälde um 1890: Auf einer Obstwiese hinter dem Haus spielen Kinder, die Kindergärtnerin am Tisch näht, eine Frau hängt Wäsche auf und eine Nachbarin schaut über den Zaun (vgl. Erning 1987: 53).

verstanden, das die AkteurInnen im Laufe ihrer beruflichen Sozialisation immer wieder hinterfragen und weiterentwickeln (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012; s. 3.1.2 im Kap. III).

Damit lässt sich die Arbeit – wie der überwiegende Teil professionsbezogener Forschung in der Frühpädagogik – der Dispositionsforschung zuordnen, die nicht das tatsächliche Können, sondern die Könnensdispositionen der Fachkräfte untersucht (vgl. Cloos 2013: 46).[14] Auch wenn ihre unmittelbare Handlungsrelevanz strittig ist (vgl. Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011: 65; s. 2.2.1 im Kap. II), gewährleisten die subjektiven Sichtweisen und Leitbilder der AkteurInnen einen wichtigen Resonanzboden für die Reflexion professionellen Handelns, das wiederum entscheidend im Umgang mit pädagogischer Ungewissheit ist (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012: 142; Rabe-Kleberg 2003: 62).

Folgende Forschungsdesiderate gilt es in der Studie zu untersuchen (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012):

- Empirisch untersucht wird das Verhältnis von professionellem Wissen und Handeln.
- Die Professionalität der ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen soll dabei in ihrer Bedeutung als ‚weibliches' Feld gedeutet werden.

Die Forschungsfragen, mit denen die Forschungsdesiderate untersucht werden, lauten:

Wo liegen die professionellen Handlungspotenziale in der Gestaltung doppelter Ungewissheit bei ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen?

- *Welche Bedeutung hat das familiär erworbene Erfahrungswissen?*
- *Welche Bedeutung hat die soziale Konstruktion von Geschlecht dabei?*

Die Methodologie der Studie basiert auf einer subjektorientierten Forschungsperspektive. Mit diesem Vorgehen gilt es, die ErzieherInnen als Subjekt der Professionalisierungsbestrebungen ihres Berufsfeldes zu berücksichtigen. Auch wenn die Forderung nach einer Ausbildungsreform des ErzieherInnenberufes in Deutschland nicht neu ist, gewinnen ErzieherInnen als solche erst in jüngster Zeit in den gesellschaftlichen und fachlichen Debatten zunehmend an Bedeutung (vgl. Rabe-Kleberg 2006a, 2006b). In diesem Rahmen haben die AkteurInnen z. B. seit dem Jahr 2009 zu flächendeckenden

[14] In seinem Beitrag zur Vergleichbarkeit fach- und hochschulisch ausgebildeter Fachkräfte unterscheidet Cloos zwischen Dispositions-, Performanz-, Wirkungs-, Performativitätsforschung und Studien mit feldtheoretischem Zugang (vgl. Cloos 2013: 45 ff.).

Streiks für angemessene Arbeitsbedingungen aufgerufen (vgl. Ver.di 2015). In der Leseart einer subjektorientierten Forschungsperspektive sind gesellschaftliche Formen der Arbeitsteilung solange möglich, sofern die individuellen Lebensweisen und Alltagspraxen der Menschen damit korrespondieren (vgl. Winker, Degele 2009: 63 ff.).

Deshalb gilt es in der Studie anhand der subjektiven Sichtweisen der ErzieherInnen zu klären, wo ihre professionellen Handlungspotenziale in der Gestaltung doppelter Ungewissheit liegen. Inwieweit sind sie sich also der Bedeutung von Fachwissen und Reflexion für ihr professionelles Handeln bewusst? Welche Möglichkeiten ziehen sie in Betracht, die Rahmenbedingungen in der Aus- und Weiterbildung[15] und Praxis zu verbessern? Mit welchen subjektiven Begründungen arrangieren sie sich mit den belastenden, unzureichenden Rahmenbedingungen des Feldes?

Mögliche Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung und die Praxis, die sich aus den Untersuchungsergebnissen ableiten lassen, könnten in einem Orientierungswissen bestehen, das für die Entwicklung von Konzepten zur Abstimmung der Sozialisationsumwelten von Bildung und Beruf relevant ist. Die Ergebnisse können u. U. dazu genutzt werden, den Bezug von pädagogischen Konzepten und fachlichem Wissen zur Praxis zu sichern, indem die subjektiven Sichtweisen der ErzieherInnen zum Ausgangspunkt für Bemühungen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen in Bildung und Beruf, inklusive familialer Vereinbarkeit genommen werden (vgl. Leu 2014: 52).

1.1 Methodologisches Vorgehen

Nach der Entwicklung der Forschungsfragen bleibt zu klären, mit welchem methodologischen Vorgehen es diese zu untersuchen gilt. Die empirische Analyse professioneller Handlungspotenziale setzt zunächst einen praxeologischen Forschungsansatz voraus, mit dem die Logik und Eigendynamik pädagogischen Handelns rekonstruiert und ihre spezifischen Handlungsprobleme und -anforderungen berücksichtigt werden können (vgl. Nentwig-Gesemann 2008: 260). Aus der zentralen studienrelevanten Perspektive von Rabe-Kleberg (1999a) betrachtet, erfordern professionsbezogene Studien außerdem einen Geschlechterbezug, um die Reproduktion

[15] Für den Begriff der Weiterbildung wird in dieser Arbeit der Begriff der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF)* übernommen, die für alle Fort- und Weiterbildungsaktivitäten den Begriff der Weiterbildung verwendet.

der ursprünglich bürgerlichen Konstruktion ‚männlicher' Professionalität zu kontrollieren.

Diesen Voraussetzungen gilt es durch die Anlehnung der Methodologie an den handlungstheoretischen Mehrebenen-Ansatz nach Winker und Degele (2009) gerecht zu werden.

Ausgangspunkt der Analyse sind soziale Praktiken der Unterscheidung, mit denen AkteurInnen sich selbst darstellen und ihre Identitäten konstruieren (vgl. ebd.: 59 ff.). Das empirische Vorgehen setzt auf der Mikroebene von Identitäts- bzw. Subjektkonstruktionen an und stellt Bezüge zu zwei weiteren Ebenen her, die über soziale Praxen miteinander verbunden sind, diese fortschreiben und aus ihnen resultieren (vgl. ebd.: 63 ff.). Die Autorinnen verstehen unter sozialen Praxen, in Anlehnung an Bourdieu (1976) und Reckwitz (2008), Praktiken des sozialen Handelns/inkl. Sprechens, in denen sich Subjekte in sozialen Kontexten selbst entwerfen und durch ihre Identitäts- bzw. Subjektkonstruktionen den Einfluss symbolischer Repräsentationen und Sozialstrukturen stützen oder infrage stellen.[16] Deutlich wird dabei, inwiefern sich zentrale Differenzkategorien wechselseitig verstärken und widersprechen; bedeutsame Kategorien werden nicht nur auf einer Ebene, sondern auf allen drei sichtbar (vgl. Winker, Degele 2009: 83). Berücksichtigt wird die Ebene von *Sozialstrukturen*, d. h. gesetzliche, institutionelle, organisationale Regulierungen sozialer Verhältnisse; außerdem die Ebene *symbolischer Repräsentationen*, d. h. symbolische, kulturelle Deutungsmuster der Legitimation oder Anerkennung sozialer Verhältnisse in Wertvorstellungen und kollektiven Wissensbeständen.

Methodologisch zugrunde gelegt wird damit ein Verständnis von Professionalität als Konstruktion und Ausdruck habitualisierten, biografischen Handelns, in welchem sich die Reproduktion der Strukturen und Normen einer Gesellschaft vollzieht (vgl. Heinz 2000; s. Kap. IV). Die Professionalität der ErzieherIn in Kindertageseinrichtungen wird

[16] Unter der theoriegeleiteten Rekonstruktion von *Subjektkonstruktionen* „im Schnittfeld von Identitätskonstruktionen, sozialen Strukturen und symbolischen Repräsentationen" verstehen Winker und Degele (2009: 63 f.) die *sozialen Positionierungen* von AkteurInnen des untersuchten Feldes. Die *sozialen Positionierungen* beziehen sich ursprünglich auf ein gesprächsrhetorisches Konzept, d. h. auf sprachlich-interaktive Aktivitäten der sozialen Zuordnung im Gespräch, mit denen SprecherInnen ihre Handlungsbedingungen kontrollieren (vgl. ebd.: 69 f.). Darüber hinaus verstehen die AutorInnen unter *sozialen Positionierungen* den Kampf oder Anspruch um bzw. auf einen bestimmten sozialen Status, den die AkteurInnen interaktiv durchzusetzen versuchen (vgl. ebd.: 65).

also als Konstrukt auf drei Ebenen betrachtet, die über soziale Praxis miteinander verbunden sind (s. Abb. 2; vgl. Winker, Degele 2009: 74). Es gilt zu klären, in welchem Verhältnis folgende Ebenen zueinander stehen:

- *Sozialstrukturen*: gesetzliche, institutionelle Rahmenbedingungen (in der Aus-/Weiterbildung und im Beruf);
- *Symbolische Repräsentationen*: gesellschaftliche Normen bzw. Erwartungen (z. B. Träger, Eltern);
- *Identitäts- und Subjektkonstruktionen*: subjektive Leitbilder (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012: 158).

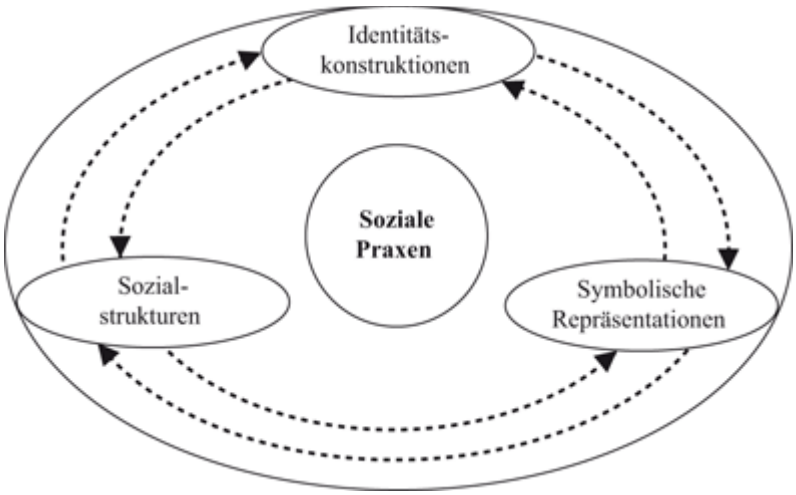


Abbildung 2: Das Konstrukt der Professionalität auf drei Ebenen (Darstellung nach Winker, Degele 2009: 74)

Im Zentrum der Untersuchung steht der Reproduktionszusammenhang der Kategorien *Geschlecht* und *Professionalität.* Auch wenn diese theoretische Annahme der Arbeit vorangestellt wird, berücksichtigt die Methodologie das Prinzip der Offenheit qualitativer Forschung (vgl. Winker, Degele 2009: 79 ff). Durch ein iteratives (sich zyklisch wiederholendes) Vorgehen und die Kombination einer induktiven und deduktiven Vorgehensweise können strukturelle und normative Machtverhältnisse in ihrer sozialen Bedeutsamkeit deutlich werden, auch wenn diese nicht explizit thematisiert werden. Gleichzeitig bleibt die Analyse offen für jegliche empirisch vorfindbaren Differenzkategorien und deren Verwobenheit über die oben genannten Ebenen, ohne dem Material eigene Kategorien aufzuzwingen oder bedeutsame Differenzen auszublenden (intersektionales Paradigma[17]).

[17] In der sozialwissenschaftlichen, vor allem der feministisch informierten, Forschung hat sich dieses Paradigma, das die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen ungleichheitsgenerierenden

Die Methodologie ermöglicht damit, die soziale Bedeutung von Geschlechterkonstruktionen auch in ihrer vielfältigen Widersprüchlichkeit im Kontext von Prozessen der Modernisierung zu erfassen (vgl. Wetterer 2007). Für das Forschungsinteresse dieser Arbeit ist z. B. relevant, dass die Differenzierung in ‚Professional/Laie' heute noch entlang von Geschlecht verläuft und sich aus studienrelevanter Perspektive in einem hierarchischen Berufssystem wiederfindet; gleichzeitig lässt sich Professionalität aber nicht mehr explizit über *Männlichkeit* legitimieren (vgl. Rabe-Kleberg 1996a).

Die Methodologie umfasst zwei Auswertungsblöcke (s. Kap. IV). Sie beginnt mit der explorativen Phase des offenen Kodierens und dem Herausarbeiten der Subjektkonstruktionen im Sinne einer Zusammenschau der analysierten sozialen Praxen einer Person. Diese beschreibt die Wechselwirkungen zentraler Kategorien wie z. B. Bildung, Kindheit und Alter innerhalb und zwischen den genannten Ebenen. Im Anschluss folgt die Phase der theoriegeleiteten Vertiefung, die sich auf das Konstruktionsverhältnis von Geschlecht und Professionalität auf drei Ebenen konzentriert (s. Abb. 2).

Diese zweite Phase der geschlechtertheoretischen Analyse professionellen Handelns orientiert sich auf den einzelnen Ebenen an folgenden fünf TheoretikerInnen (s. Kap. IV):

Die theoretische Beschreibung auf der *Ebene sozialer Strukturen* bezieht sich auf die macht- und geschlechtertheoretische Perspektive auf Professionalität nach Rabe-Kleberg (1999a im Rekurs auf Abbott 1988). Die Autorin verbindet die Nachrangigkeit traditioneller Frauenberufe in einem hierarchisch strukturierten Berufssystem mit dem noch kaum ausgebildeten Verständnis des eigenen Handelns als professionellem (vgl. 1996a, 2006a). Als Teil und Voraussetzung von Professionalisierung und professionellem Handeln gilt es daher, die geschlechtshierarchische Struktur gesellschaftlicher Arbeitsteilung zu reflektieren. Welche Bedeutung haben die Rahmenbedingungen in Bildung und Beruf/inkl. familialer Vereinbarkeit für das professionelle Selbstverständnis

Dimensionen betrachtet, seit den 1990er Jahren zunehmend durchgesetzt. „Statt die Wirkungen von zwei, drei oder mehr Unterdrückungen lediglich zu addieren (was schon schwer genug ist), betonen die ProtagonistInnen des Konzepts, dass die Kategorien in verwobener Weise auftreten und sich wechselseitig verstärken, abschwächen oder auch verändern können" (Winker, Degele 2009: 10). Da das intersektionale Paradigma über das induktive Offenhalten von Kategorien hinaus in der Methodologie nicht von Bedeutung ist, wird es nicht näher ausgeführt.

der AkteurInnen? Welchen Ertrag bietet z. B. das in der Fachschulausbildung erworbene Wissen für die professionelle Gestaltung pädagogischer Ungewissheit? Welche Bedeutung haben frauentypische Arbeitsbelastungen wie z. B. Zeit-/Personalmangel oder geringes Einkommen?

Den theoretischen Bezugsrahmen auf der Ebene von *Identitätsentwürfen* und *sozialer Praxis* bieten die theoretischen Überlegungen von Butler (1999), Dippelhofer-Stiem (2012) und Holzkamp (1983). Mit Butlers Subjektbegriff lassen sich die performativen Akte von Subjektivierung als sprachliche Handlungen und Ausdrucksmittel professionellen, pädagogischen Wissens lesen. Laut Butler wird das Subjekt erst über (sprachliche) Handlung (Anrufung) konstruiert, es ist ein Effekt von Handlungen: Dabei kann *Geschlecht*, auch wenn es keine Subjektwerdung außerhalb der Machtverhältnisse in Diskursen und Sprache gibt, durch alternative Identitätsentwürfe dekonstruiert bzw. verändert werden. Somit ermöglicht der Begriff die theoretische Erfassung der wechselseitigen Einbindung von Subjektkonstruktionen und Gesellschaftsverhältnissen/-normen, d. h., inwiefern die AkteurInnen in ihren performativen Identitätsentwürfen Geschlechterverhältnisse und -normen reproduzieren und/oder dekonstruieren.

Auf dieser Ebene lässt sich Professionalität mit dem sozialisationstheoretischen Konzept von Dippelhofer-Stiem (2006, 2012) als das Ergebnis lebenslanger, beruflicher Sozialisation in der Aus-/Weiterbildung und im Beruf beschreiben. Das Konzept schließt die Wechselwirkung von gesellschaftlicher, institutioneller Vermittlung und Individuierung im subjektiven Erwerb von Wissen und Können ein. Es berücksichtigt dabei auch die berufliche Verbundenheit der Fachkräfte, von der Zufriedenheit und Belastungserleben im Beruf und in dessen familialer Vereinbarkeit abhängen. Zur Beschreibung der subjektiven Wahrnehmung dieser Belastungen und der Möglichkeiten, diese zu bewältigen, wird der Handlungsbegriff der Kritischen Psychologie nach Holzkamp (1983) hinzugezogen. Der Autor unterscheidet zwischen restriktiven und erweiterten Formen von Handlungsfähigkeit, d. h., inwiefern AkteurInnen ihre Lebensbedingungen in ihrer Unmittelbarkeit wahrnehmen und als gegeben akzeptieren oder deren gesellschaftliche Vermitteltheit nachvollziehen und versuchen, diese gemeinsam mit anderen vorausschauend zu beeinflussen.[18]

[18] Die Unterscheidung beruht nicht auf einer dichotomen Kategorisierung, sondern dient als analytisches Werkzeug, mit dem Subjektkonstruktionen in ihrem Bezug zu den sozialen Kontextbedingungen sichtbar werden. Ausgangspunkt in dieser Perspektive ist die widersprüchliche Eingelassenheit aller Subjektkonstruktionen in gesellschaftliche Verhältnisse (vgl. Winker, Degele 2009: 63 ff.). Handlungsfähigkeit liegt damit jeder Subjektivierung zugrunde. Menschen eignen sich mit der Art und

Den Theorierahmen für die Auswertung auf der Ebene *symbolischer Repräsentationen* bietet Wetterers (1999, 2007) Konzept des alltäglichen Geschlechterwissens. Sie unterscheidet diskursive, latente (implizite) und inkorporierte (unbewusste) Formen des Wissens zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Geschlechter. Dieses Wissen legitimiert immer auch – vor allemauf implizite, nicht-intendierte Weise – die Plausibilität geschlechtlicher Arbeitsteilung und trägt zur stereotyp verzerrten Anerkennung von Kompetenzen bei. Insofern schaffen die Repräsentationen einer Gesellschaft den normativen Rahmen, innerhalb dessen ErzieherInnen ihr professionelles (Selbst-)Bewusstsein entwickeln und in ihren professionellen Kompetenzen von anderen anerkannt werden. Im Fokus der Untersuchung steht auf dieser Ebene die Bedeutung geschlechtsstereotyper Erwartungen und Vorstellungen seitens der Gesellschaft, Träger oder Eltern etc. für das professionelle Selbstverständnis, z. B., inwiefern ErzieherInnen die Kopplung von Qualifikation und ‚Mütterlichkeit' und ein dementsprechend semiprofessionelles Selbstbild reproduzieren oder das ‚mütterliche' Berufsbild infrage stellen.

Im Rahmen der Mehrebenenperspektive gilt es, anhand eines Vergleiches der sozialen Praxen in Beruf und Familie, folgende Fragestellungen zu klären:

- Wie spiegelt sich die Struktur doppelter Ungewissheit im empirischen Material wider?
- Welche Bedeutung haben das familiär erworbene Erfahrungswissen und Geschlecht dabei?

Das Handlungsfeld der ErzieherIn in Kindertageseinrichtungen wird mittels leitfadengestützter, narrativ-biografischer Interviews untersucht (s. Kap. V).

Weise, wie sie sich selbst und ihre Umwelt konstruieren, ihre Lebensbedingungen an und positionieren sich damit in gesellschaftlichen Verhältnissen. Subjektkonstruktionen können damit als ein Bestandteil des Erlangens individueller sozial vermittelter Handlungsfähigkeit gelesen werden (vgl. ebd.).

1.2 Ausbildung und Qualifikation im Berufsfeld der ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen

In diesem Abschnitt wird der ErzieherInnenberuf in Kindertageseinrichtungen als Forschungsfeld vorgestellt. Dazu werden die Ausbildung zur ErzieherIn und die Unterschiede in der Qualifikation des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen erläutert. Auf weitere feldspezifische Merkmale, wie das Geschlechterverhältnis, Einkommen und Personalbedarf, wird im Kapitel II näher eingegangen.

1.2.1 Die Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik

Der größte Anteil des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen hat heute eine Ausbildung zur ErzieherIn an der Fachschule für Sozialpädagogik absolviert (s. 1.2.2 i. d. Kap.). Die Entstehung der *Fachschulausbildung*[19] mit dem Abschluss als staatlich anerkannten ErzieherIn geht in Deutschland zurück auf das Jahr 1967, als von den Kultusministern der Bundesländer folgende Ausbildungsregelung aus Hamburg übernommen wurde (vgl. Ebert 2006: 201 ff.): Die Ausbildungsgänge für KindergärtnerInnen, HortnerInnen und HeimerzieherInnen wurden zusammengefasst und auf Fachschulniveau angeboten. (In der DDR wurde dagegen die Vielfalt der Erzieherinnenberufe Kindergärtnerin, Hortnerin, Heimerzieherin und Krippenerzieherin beibehalten.) Bis dahin handelte es sich bei den selbstständigen Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminaren zumindest formal um Berufsfachschulen, die seit den 1920er

[19] *Fachschulen* oder *Fachakademien* sind in Deutschland schulische Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung (vgl. Pahl 2015): Sie bieten Bildungsgänge mit starkem Praxisbezug an und zielen darauf ab, Fachkräfte mit i. d. R. beruflicher Erfahrung zu befähigen, Führungsaufgaben zu übernehmen und/oder selbstständig verantwortungsvolle Tätigkeiten auszuführen. Es sind Einrichtungen der Aufstiegsfortbildung, die als postsekundäre Bildungseinrichtungen gelten und international dem tertiären Bildungsbereich zugeordnet werden (je nach Anzahl der Unterrichtsstunden). Sie setzen eine berufliche Erstausbildung und/oder Berufserfahrungen voraus und führen zu einem staatlichen Berufsabschluss nach Landes- oder Bundesrecht. Mindestens zweijährige Fachschulbildungsgänge ermöglichen auch den Erwerb der Hochschulreife. Es gibt auch grundständige Ausbildungen, die den Berufsausbildungen an Berufsfachschulen gleichgestellt sind. Die durch staatliche Fachschulprüfung erworbene staatliche Abschlussbezeichnung ist in den Fachbereichen unterschiedlich, wird z. B. bei Betriebswirten als *Staatlich geprüft* geführt, i. U. zum Abschluss der *Geprüften Betriebswirte der Industrie- und Handelskammer und der Handwerkskammer*. Im Sozialwesen lautet die Bezeichnung dagegen *Staatlich anerkannt*. Die Bezeichnung *Staatlich geprüft/anerkannt* wird jeweils auch von *Berufsfachschulen* vergeben. Die Regelungen der Fachschulausbildung können je nach Bundesland variieren, z. B. über die ‚Einschlägigkeit' von vorausgehenden Berufsausbildungen oder ‚Dauer und Art' vorausgehender Praktika.

Jahren die vollzeitschulisch geregelten Ausbildungen der überwiegend neu entstandenen ‚Frauenberufe' übernahmen, parallel zum dualen Ausbildungssystem ‚männlicher' Berufe (vgl. ebd.: 118 f.).[20] Außerdem wurden die Ausbildungsgänge für SozialarbeiterInnen, JugendpflegerInnen und JugendleiterIn zur Ausbildung der SozialarbeiterIn zusammengefasst und auf Fachhochschulebene angehoben. Den ErzieherInnen war damit die Aufstiegsoption zur JugendleiterIn, die u. a. für die Leitung einer Kindertageseinrichtung qualifizierte, verloren gegangen (vgl. ebd.: 201 ff.).

Seit der Neuordnung der Ausbildung bereiten die Fachschulen für Sozialpädagogik in einer sogenannten Breitbandausbildung auf verschiedenste berufliche Einsatzmöglichkeiten vor (vgl. Pasternack 2013): Kindertagesstätten (Kinderkrippen, Kindergärten, Schulhorte), Kinder- und Jugendheime, Ganztagsschulen, Freizeit-/Ferieneinrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, Einrichtungen der Behindertenhilfe, beratende Funktionen. Das potenzielle Einsatzfeld umfasst den gesamten Bereich der Kinder- und Jugendhilfe mit den Altersjahrgängen von null bis 27. Aufgrund dieser Vielfalt wird die Ausbildung an Fachschulen auch als eine Grundausbildung verstanden, die je nach Einsatzgebiet durch *Weiterbildungen*[21] zu ergänzen ist. Dennoch bildet die Arbeit in der Kita (Altersgruppe von null bis sechs) den Schwerpunkt an den meisten Fachschulen (vgl. Pasternack 2013 mit Bezug auf Beher 1999: 19 ff.).[22]

---

[20] Für Mädchen gab es in Preußen bis 1908 nur einen verpflichtenden Anspruch auf eine Volksschulbildung; Mädchen des Bürgertums konnten eine ‚höhere Töchterschule' besuchen, die vor allemvon privaten Trägervereinen kostenpflichtig betrieben wurde. Um eine solche höhere Mädchenschulbildung handelte es sich z. B. auch bei den privaten Kindergärtnerinnenseminaren des Deutschen Fröbelverbandes (heute Pestalozzi-Fröbel-Verband) (vgl. Ebert 2012). Ein wichtiger Schritt zur Vereinheitlichung der sehr unterschiedlichen Ausbildungen war die staatliche Regelung der Lehrpläne und Prüfungsordnungen in den deutschen Ländern. Die erste staatliche Regelung der Ausbildung fand in Preußen statt (1908, 1911, 1912). 1920 bestanden in den deutschen Ländern 51 staatlich anerkannte Schulen und Seminare für Kindergärtnerinnen. Zwischen zahlreichen Ländern gab es Abmachungen über die gegenseitige Anerkennung der Ausbildung und der staatlichen Abschlüsse. Dies trug wesentlich zur Vereinheitlichung der Ausbildung bei. Darüber hinaus gab es zehn weitere Schulen, deren Abschlussprüfung nur innerhalb der betreffenden Länder staatliche anerkannt war. Von den insgesamt 61 befanden sich 35 in Preußen; 33 gehörten dem Deutschen Fröbelverband an (vgl. Reyer 2001: 40). Dagegen ließen sich die konfessionellen Ausbildungsstätten 1913 bestätigen, dass sie sich den staatlichen Regelungen nicht beugen mussten (vgl. Ebert 2006: 113).

[21] Die in anderen Ländern geläufige Trennung zwischen Fortbildung (nicht formaler, i. d. R. nicht anrechnungsfähiger Kompetenzerwerb) und Weiterbildung (formaler, aufstiegsorientierter und anrechnungsfähiger Weiterbildung) erscheint in Deutschland nicht so eindeutig (vgl. Oberhuemer 2014: 137). Die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* verwendet z. B. für alle Fort- und Weiterbildungsaktivitäten den Oberbegriff der Weiterbildung, was in dieser Arbeit übernommen wird. In Deutschland wie auch in sechs weiteren von Oberhuemer (2014) untersuchten Ländern überwiegt die nicht formale Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte. Sie dient vor allemals Kompetenzvertiefung ohne formale Zertifizierung und ermöglicht keinen beruflichen Aufstieg (vgl. ebd.).

[22] Die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der Fachschulen der Länder stellt z. B. Janssen (2010) dar.

Dementsprechend arbeiten etwa 85 % bzw. 89 % der ErzieherInnen (west-/ostdeutscher Länder) in Kitas, dem größten Sektor der Kinder- und Jungendhilfe (vgl. Pasternack 2013 mit Bezug auf Beher 1999: 19 ff.). Sie bilden, bezogen auf das gesamte Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesen, die zweitgrößte Berufsgruppe nach den LehrerInnen.

Die gestiegenen Anforderungen des Feldes (z. B. in Bezug auf Migration, Bildung, U3) haben in den letzten Jahren zur beschleunigten und expansiven Entwicklung in der Aus- und Weiterbildung des Feldes beigetragen. Zu den grundlegendsten Veränderungen gehören die *Lernfeldorientierung*[23] und zahlreiche Initiativen zur Akademisierung (vgl. Wildgruber, Becker-Stoll 2011; Rauschenbach 2013). Im europäischen Vergleich gilt die Ausbildung in Deutschland trotz umfangreicher Reformen seit den 1970er Jahren als ‚vergessener Klient der Bildungsreform' mit dem formal niedrigsten Ausbildungsniveau (vgl. Fthenakis 2011). Neben Österreich ist Deutschland das einzige europäische Land, in dem die Ausbildung zur ErzieherIn nicht an Hochschulen, sondern an Fachschulen erfolgt, die nur einen mittleren Schulabschluss als Zugangsvoraussetzung erfordern (vgl. Oberhuemer 2013).

In diesem Zusammenhang ist die Professionalisierungsproblematik traditioneller Frauenberufe zu reflektieren. Trotz umfassender Professionalisierungsbestrebungen gilt die Ausbildung zur ErzieherIn bis heute als praxisfern oder verschult und nicht als ausreichend, um den mittlerweile in allen Bundesländern vorliegenden Bildungsplänen für die frühkindliche Phase gerecht zu werden (vgl. Thole u. a. 2015). Zugleich knüpfen die gegenwärtigen Qualitätsdebatten der Frühpädagogik – wenn auch seit PISA implizit – an den Diskurs der Profile ‚Mutter- vs. Bildungsberuf' an (vgl. Wildgruber, Becker-Stoll 2011: 70). Bereits in den 1980er Jahren geriet der Erzieherinnenberuf zunehmend in die Krise, weil er als ‚Frauenberuf' auf ‚weiblichen', sozialen Eigenschaften wie Empathie und Selbstlosigkeit angelegt ist und nicht auf Kriterien der Fachlichkeit. Auch in der großen Bandbreite an Tätigkeitsfeldern wurde oftmals gerade im europäischen Vergleich ein entscheidendes Problem gesehen (vgl. Rabe-Kleberg 1999c). Chancen in

[23] Gemäß dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von ErzieherInnen (vgl. KMK 2002) wurde die traditionelle Ausbildung von ErzieherInnen an Fachschulen für Sozialpädagogik grundlegend reformiert. Im Kern zielen die Reformen auf das *Lernfeldkonzept* einer fächerübergreifenden Unterrichtsorganisation und das selbstgesteuerte Lernen in möglichst praxisnahen Handlungssituationen ab (vgl. Mayer, M. 2010). Die Orientierung an Handlungskompetenzen, wie sie von den Bundesarbeitsgemeinschaften der Fachschulen für Sozialpädagogik formuliert wird (vgl. BAGKAE/BeA/BöfAE 2004), folgt diesem handlungsorientierten Ausbildungsansatz.

der Entwicklung eines professionellen Selbstbildes werden hier vor allemmit dem zunehmenden Bildungsauftrag der Kita verbunden (vgl. Colberg-Schrader 1999: 124). Im Gegensatz zu Deutschland decken z. B. ausländische Ausbildungsgänge, wie etwa in England, häufig das Vor- und Grundschulalter ab und auch in internationalen Kompetenzmodellen wird nicht immer zwischen beiden unterschieden (vgl. Anders 2012: 11 f.). Angesichts der Parallelen in Kompetenzstruktur und Selbstverständnis wird eine Bezugnahme auf die Professionalisierung der Lehrkräfte höherer Bildungsbereiche in dieser Arbeit vorgenommen.

Im Zuge der Akademisierung der ErzieherInnenausbildung gibt es bereits Vorgaben, den Übergang von der Fachschule zur Hochschulausbildung zu verbessern, indem mit dem Abschluss der Ausbildung die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung (Abitur) verbunden wird. Während Länder wie Bayern, Niedersachsen, Saarland und Thüringen den Beschluss schon umgesetzt haben, müssen in den anderen Bundesländern noch Zusatzleistungen für eine (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung erbracht werden (vgl. Balluseck 2010b). Hier zeichnet sich das viel diskutierte Professionalisierungsproblem der fehlenden Vergleichbarkeit der Qualifikationen des Feldes ab. Allein schon auf Fachschulebene wird diese bedingt durch die – im Unterschied zum dualen System – länderspezifischen Regelungen zu Zugang, Dauer, Verlauf und Inhalten der Ausbildung (vgl. Rauschenbach Beher, Knauer 1995; Überblick in Dippelhofer-Stiem 2012). Den Disparitäten entsprechend liegt die Zuständigkeit für den schulischen Ausbildungsteil beim Kultusministerium, während das Sozialministerium für den praktischen Ausbildungsteil zuständig ist. Dies ist wiederum nicht in allen Bundesländern der Fall (vgl. ebd.: 164). Im Weiterbildungssektor kommen trägerspezifische Ansprüche und über sie vermittelt der Einfluss der Wohlfahrtsverbände (40 % der Fachschulen sind bei freien Trägern, z. B. Caritas, der Paritätische) hinzu. Einen gemeinsamen Konsens bilden lediglich die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK), die die verbindliche staatliche Anerkennung der Fachschulabschlüsse sichern.

Bezogen auf die Inhalte der Ausbildung hat die Behörde für Schule und Berufsbildung z.B. in Hamburg im Jahr 2013 den *Bildungsplan Fachschule für Sozialpädagogik (FSP) (BSB, HIBB 2013)* freigegeben, der verbindlich ist für den Unterricht im Bildungsgang Fachschule für Sozialpädagogik und Heilerziehungspflege. Die Inhalte sind auf 17 Lernfelder verteilt, welche die jeweils zu Kompetenzen gebündelten Lernergebnisse beschreiben, die im Berufsfeld gebraucht werden. Berücksichtigt werden in jedem

Lernfeld sowohl die allgemeine berufliche Kompetenz für diesen Bereich als auch die Fachkompetenz (spezielles Wissen, erkennbare Fertigkeiten) und die personale Kompetenz (Sozial-/Selbstkompetenz). Die Lernfelder werden in sechs übergeordnete Bereiche zusammengefasst:

- Sozialpädagogisches Handeln
- Entwicklung und Bildung
- Die Bildungsbereiche: Bewegung/Spiel/Musik
- Die Bildungsbereiche: Gestaltung/Medien/Naturwissenschaft und Technik
- Sprache und Kommunikation
- Gesellschaft/Organisation/Recht

Zentrale AkteurInnen bei der Gestaltung der Lernfelder sind das Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB), VertreterInnen der Fachschulen, unter Einbezug von PraxispartnerInnen und VertreterInnen der Trägerverbände. Besondere Beachtung fand das am Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen orientierte, länderübergreifende *Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien (KMK 2011).* Darin wird die Entwicklung einer professionellen Haltung als zentrales Ziel im Ausbildungsprozess und als unerlässlich für pädagogisches Handeln beschrieben. Dieser Anspruch wird im zweiten Abschnitt des Bildungsplans aufgegriffen und erhält dort ebenfalls einen hohen Stellenwert.

Formal ist die Ausbildung für Sozialpädagogik in Deutschland prinzipiell in drei Phasen gegliedert (vgl. Rauschenbach, Beher, Knauer 1995):

- Bei beruflichen Vorerfahrungen müssen die SchülerInnen ein einjähriges Praktikum absolvieren, ansonsten eine zweijährige Erstausbildung.

- Im Anschluss folgt ein zweijähriger Besuch der Fachschule mit theoretischem Unterricht und kleineren Praxisanteilen und
- abschließend ein Anerkennungsjahr in der Praxis.

Im Vergleich zu vielen anderen Ausbildungsberufen dauert sie relativ lange und variiert in Abhängigkeit davon, wie und wie viele praktische Anteile in die Ausbildung integriert sind und in Ausnahmefällen, in welchem Grad der Abschluss als *SozialassistentIn (SA) bzw. KinderpflegerIn*[24] auf das Anerkennungsjahr angerechnet wird (vgl. ebd.: 198).[25] Einige Länder verzichten z. B. auf den dritten Teil des Anerkennungsjahres, da er entweder in die schulische Phase bereits integriert ist oder die Ausbildung zur SA angerechnet wird.

Mittlerweile sind die Zugangswege zum Berufsfeld in Deutschland vielfältig. Auf *ErzieherIn.de. Das Portal für die Frühpädagogik* (2016) heißt es dazu:

> Voraussetzung ist eine – je nach beruflicher Vorbildung – zwei- bis vierjährige Ausbildung an einer Fachschule oder – in Bayern – Fachakademie. In einigen Bundesländern reicht das Fachabitur für die Zulassung an eine Fachschule/-akademie, in den meisten Bundesländern ist eine einschlägige berufliche Erstausbildung (KinderpflegerIn, SozialassistentIn) nach dem Mittleren Schulabschluss Voraussetzung. Wenn die (Fach)Hochschulreife vorliegt, kann man den Beruf auch an einer Hochschule erwerben. Das Studium dauert 3 bis 3,5 Jahre. Hier erwirbt man den Berufsabschluss der Kindheitspädagogin/des Kindheitspädagogen. Wenn eine berufliche Qualifikation wie z.B. SozialassistentIn vorliegt, kann man den Beruf an der Fachschule/Fachakademie auch berufsbegleitend erlernen. An Hochschulen ist die Voraussetzung für ein berufsbegleitendes Studium eine abgeschlossene Ausbildung als ErzieherIn (vgl. ErzieherIn.de 2016).

Anlass für Kritik bot in den letzten Jahren insbesondere, dass die Zugangsvoraussetzungen zur Fachschulausbildung bundesweit sehr unterschiedlich

---

[24] *KinderpflegerInnen* und *SozialassistentInnen (SA)* bilden 2014 durchschnittlich 12 % des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen. Die Berufsfachschulen für beide Gruppen stellen zusammen 44 % der Ausbildungsorte dar (Fachschulen 51 %). Seit dem Schuljahr 2007/08 ist in der Ausbildung zur SA ein leichter Anstieg festzustellen, während in der Kinderpflegeausbildung die Zahlen entsprechend gesunken sind. (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014: 71 f., 75 f.). Die Ausbildung zur KinderpflegerIn wird in vielen Bundesländern angeboten, meistens mit dem Hauptschulabschluss (HSA) als Mindestvoraussetzung (vgl. Balluseck 2010b). Höher sind meistens die Zugangsvoraussetzungen bei SA (Mittlerer Schulabschluss bzw. MSA oder Realschule), die in manchen Bundesländern parallel angeboten wird und dort, wo es die Ausbildung zur KinderpflegerIn nicht (mehr) gibt, eine Alternative bietet (vgl. ebd.).

[25] Für KinderpflegeInnen und SA verkürzt sich die Ausbildung zur ErzieherIn meist nicht (vgl. Balluseck 2010b): Wenn die Ausbildung zur KinderpflegerIn (HSA) überhaupt den Fachschulzugang eröffnet, dann muss die gesamte Fachschulausbildung absolviert werden. Dies gilt auch für die SozialassistentIn (MSA). Bemerkenswert ist die Durchlässigkeit z. B. in Hessen, wo zum einen pflegerische Tätigkeiten in der Familie bis zur Höhe von zwei Jahren eine Verkürzung der Ausbildung bewirken und AbsolventInnen von Berufsfachschulen unter bestimmten Bedingungen ein Hochschulstudium aufnehmen können.

geregelt sind und vielfach als zu gering bewertet werden (vgl. Janssen 2011). In Berlin werden z. B. auch Personen zugelassen, die über eine Fachhochschulzugangsberechtigung verfügen, wodurch die meisten SchülerInnen dort heute Abitur und keine Berufsausbildung haben (vgl. Balluseck 2010b). In Hamburg wiederum bilden 70 % bei der Aufnahme die AbsolventInnen der landeseigenen Berufsausbildung zur Sozialpädagogischen AssistentIn (SPA), die mit relativ schlechtem Notendurchschnitt für ein relativ geringes Leistungsniveau in der Eingangsphase der Ausbildung sorgen (vgl. Janssen 2011: 24 f.).[26] Aufgrund der unterschiedlichen, z. T. niedrigen Zugangsvoraussetzungen gilt der Status sozialpädagogischer Fachschulen als *Fachschule* im System der berufsbildenden Schulen bis heute als nicht eindeutig geklärt (vgl. Rauschenbach 2013: 19). Fachschulen setzen in ihrer weiterbildenden Funktion im Unterschied zu Berufsfachschulen grundsätzlich eine abgeschlossene i. d. R. dreijährige Erstausbildung voraus (vgl. Hippach-Schneider u. a. 2007). Da die Mehrheit der angehenden ErzieherInnen über keine Erstausbildung – vergleichbar mit einer dualen Ausbildung (Lehre) – verfügt und dies durch ein einjähriges Vorpraktikum kompensiert, gelten sie auch als *unechte Fachschule* (vgl. Rauschenbach 2013: 19). In Bayern kann z. B. auch die Erziehung eigener Kinder als Zugangsvoraussetzung anerkannt werden (vgl. Pasternack 2013: 59). Die Mehrzahl der AbsolventInnen sind i. d. R. BerufsanfängerInnen. Erst in jüngster Zeit wird zumindest in Hessen, Rheinland-Pfalz und Niedersachsen die zweijährige Berufsausbildung als staatlich geprüfte SA verlangt (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012: 134).

Da es sich größtenteils um eine schulische Vollzeitausbildung handelt, verdienen die Auszubildenden i. d. R. währenddessen kein Geld und bezahlen zudem ein Schulgeld an die Fachschule. Damit sind sie während ihrer Ausbildungszeit häufig von den Eltern, dem/der LebenspartnerIn oder staatlichen Zuschüssen abhängig. Die finanzielle Belastung setzt sich in der Berufstätigkeit fort und ist in der Berufsstruktur als traditioneller Frauenberuf historisch so angelegt (s. 2.3.1 im Kap. II). Das Einkommen variiert je nach Alter, Träger der Einrichtung und beruflicher Bildung. ErzieherInnen, die

[26] Laut einer WiFF-Befragung der Schul- und Abteilungsleitungen von Fachschulen von 2009 verfügen gerade diejenigen SchülerInnen über zu geringe Bildungsvoraussetzungen (z. B. sprachlich, kommunikativ), die über den HSA, die Berufsausbildung zur KinderpflegerIn und den dort erworbenem MSA Zugang zur Fachschulausbildung erhielten. Diese Gruppe ist Teil einer Minderheit, hat in der Fachschule oft die Grenze der Leistungsfähigkeit erreicht und muss häufig die Ausbildung abbrechen (vgl. Janssen 2011: 37f).

z. B. eine Zusatzausbildung zur IntegrationserzieherIn haben, werden in einigen Bundesländern besser bezahlt, ebenso erhalten Leitungskräfte mehr Geld (vgl. ErzieherIn.de 2016). Finanzielle Aspekte werden z. B. auch häufig mit dem geringen Anteil männlicher Erzieher in Verbindung gebracht (vgl. Balluseck 2010a). Insofern wird in dem derzeitigen Bestreben, auch mehr Männer für die Erziehung in Kitas zugewinnen, häufig die Chance auf eine Professionalisierung und Statusverbesserung des Feldes gesehen (vgl. Gillessen, Keil, Pasternack 2013: 6). Die damit einhergehenden zahlreichen Initiativen zur Qualitäts- und Statusverbesserung wurden durch den zunehmenden Fachkräftemangel des Feldes erheblich beschleunigt (vgl. Rohrmann 2013: 84). Zu den neuen Ausbildungs- und Qualifizierungsmodellen gehören z. B. Ausbildungsgänge für QuereinsteigerInnen in Schleswig-Holstein und Hamburg oder auch der in Baden-Württemberg seit 2012 erprobte Modellversuch einer *‚dualorientierten', bezahlten Ausbildung*[27] (vgl. Rohrmann 2013: 84).

1.2.2 Die Qualifikation des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen

Der ErzieherInnenberuf ist in ein System frühpädagogischer Ausbildungen eingeordnet, in dem sich seit dem Jahr 2000 ein dynamischer Professionalisierungsprozess vollzieht (vgl. Pasternack 2013: 68). Angetrieben wurde dieser Prozess vor allemdurch die Bildungspläne (vgl. u. a. auch Rabe-Kleberg 2005).

Zu den entscheidenden Veränderungen gehört die begonnene Akademisierung des Feldes. Neben der Qualitätssteigerung in Kindereinrichtungen gibt es ein professionspolitisches Motiv für diesen Prozess. Mit höherwertigen Ausbildungen soll eine Höherwertigkeit des ErzieherInnenberufes erzeugt und das Berufsbild auch für Männer attraktiver werden (vgl. Pasternack, Keil 2013). Neben einem höheren Sozialprestige und einer verbesserter Bezahlung sollen auch Aufstiegsmöglichkeiten für ErzieherInnen geschaffen werden. Bisher war eine akademische Fortbildung allein über das Studienfach Sozialpädagogik möglich. Mit der seit 2004 begonnenen Implementierung von Hochschulstudiengängen der Kindheits- oder Frühpädagogik (vor

[27] Die *berufsbegleitende Ausbildung* an einer Fachschule oder im Studium bietet die Möglichkeit, ein Einkommen während der Ausbildung zu beziehen. Es gibt aktuell keinen Überblick, welche Fachschulen berufsbegleitende Ausbildungen anbieten. Berufsbegleitende Studiengänge sind z. B. im *Internetangebot www.weiterbildungsinitiative.de des Deutschen Jugendinstitut e.V.* aufgeführt (vgl. ErzieherIn.de 2016).

alleman Fachhochschulen) wurde die formale Weiterbildung und damit auch die Möglichkeit des ‚Aufstiegs durch Bildung' für ErzieherInnen deutlich erleichtert (vgl. Oberhuemer 2014: 138). Aber diese Chance gilt nur für einen kleinen Teil des Gesamtpersonals. Pasternack geht deshalb mittel- oder ggf. langfristig von einer Teilakademisierung des Feldes aus, bei der zukünftig etwa 3.000 akademische Fachkräfte ca. 17.000 ErzieherInnen gegenüberstehen (vgl. Pasternack 2013: 62 ff.). Insgesamt betrachtet, bleibt damit der vorschulische Sektor im Unterschied zu allen anderen pädagogischen Handlungsfeldern durch eine sehr geringe Akademisierungsquote gekennzeichnet.

Eine Folge der Professionalisierungsbestrebungen ist die verstärkte Stufung der Qualifikationen des Personals in der Frühpädagogik (vgl. Pasternack, Keil 2013: 5 f.).

Sie reicht von Fortbildungen für Kindertagespflege, beruflichen Erstausbildungen zur KinderpflegerIn bzw. SozialassistentIn, der fachschulischen Ausbildung für Sozialpädagogik bis hin zu Studien an Hochschulen der verschiedensten Typen, wobei zudem Zertifikats-, Bachelor- und Masterprogramme angeboten werden. Diese Qualifizierungsniveaus lassen sich verschiedenen Tätigkeitsfeldern in der Kita zuordnen: Die Gruppenleitung wird üblicherweise von ErzieherInnen übernommen. Dazu berechtigt sind neben ihnen auch die AbsolventInnen der (Fach-)Hochschulausbildungen (Robert Bosch Stiftung 2011: 10).[28] Einrichtungsleitungen, vor allemmit Vollfreistellung, werden von den Trägern oft mit akademisch ausgebildetem Personal besetzt, seit der Teilakademisierung auch von AbsolventInnen der neuen Studiengänge. Der Aktionsrat Bildung (2012) empfiehlt, bis zum Jahr 2020 in jeder Einrichtung mindestens eine auf Hochschulebene ausgebildete Fachkraft (vor allemals Leitung) einzustellen. Als pädagogische Ergänzungs- oder Zweitkräfte gelten die SozialassistenInnen und KinderpflegerInnen. Ihr Ausbildungsprofil ist in den Fachdiskussionen umstritten, da fraglich ist, ob eine i. d. R. zweijährige Ausbildung, die auf einem Hauptschulabschluss basiert, den aktuellen Anforderungen in der Kita gerecht wird (vgl. Janssen 2010: 62). Der Aktionsrat Bildung (vgl. 2012) plädiert hier z. B. für einen mittelfristigen Verzicht

[28] Zu den (Fach-)Hochschulabschlüssen im Feld der Frühpädagogik zählen u. a. Dipl.-SozialpädagogInnen, Dipl.-SozialarbeiterInnen, Dipl.-PädagogInnen, Dipl.-ErziehungswissenschaftlerInnen, Dipl.-HeilpädagogInnen und seit 2004 BA-/MA-KindheitspädagogInnen (vgl. Bertelsmannstiftung 2015).

auf entsprechende Neueinstellungen und die systematische Weiterqualifizierung der bereits im Feld Tätigen.

In den Zahlen des bundesweiten Ländermonitors der *Bertelsmann Stiftung* sind die unterschiedlichen Berufsausbildungsabschlüsse des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen zu folgenden Anteilen vertreten (s. Abb. 3).

2015 verfügt in Deutschland mit ca. 70,2 % die Mehrheit über einen Fachschulabschluss, meist als ErzieherIn. Die zweitgrößte Gruppe (13 %) bilden die pädagogischen Ergänzungs- oder Zweitkräfte mit Berufsfachschulabschluss, meist als KinderpflegerIn und SA. Den wesentlich kleineren Teil bilden dagegen die (Fach-)HochschulabsolventInnen mit bundesweiten 5,4 %. Dieser hat sich in den letzten Jahren leicht erhöht und variiert z. T. erheblich zwischen den Ländern (Saarland, Brandenburg unter 3 %, in Hamburg 8,9 %). Keinen Abschluss (Auszubildende nicht mitgerechnet) weisen 2,4 % des pädagogischen Personals in Deutschland auf. Der Anteil ist vor allemin Hamburg mit 5,1 % hoch. In die Kategorie anderer Abschlüsse fallen bundesweit 4,3 % des pädagogischen Einrichtungspersonals. Im Vergleich der Bundesländer variieren die Zahlen zum Qualifikationsniveau des pädagogischen Einrichtungspersonals z. T. erheblich. In Ländern mit niedrigem Anteil an Personal mit einem Fachschulabschluss als ErzieherIn (vor allemin Bayern 50,1 % oder Hamburg 57,7 %) sind Abschlüsse an Berufsfachschulen vor allemals KinderpflegerInnen und SA höher (Bayern 36,6 % oder Hamburg 19,7 %).

In den neuen Bundesländern besitzt das pädagogische Personal im Durchschnitt ein höheres formales Qualifikationsniveau: Der Anteil an Fachschulabschlüssen als ErzieherIn beträgt im Osten z. B. fast 81 %, im Westen hingegen 64 % (vgl. Statistisches Bundesamt 2014).

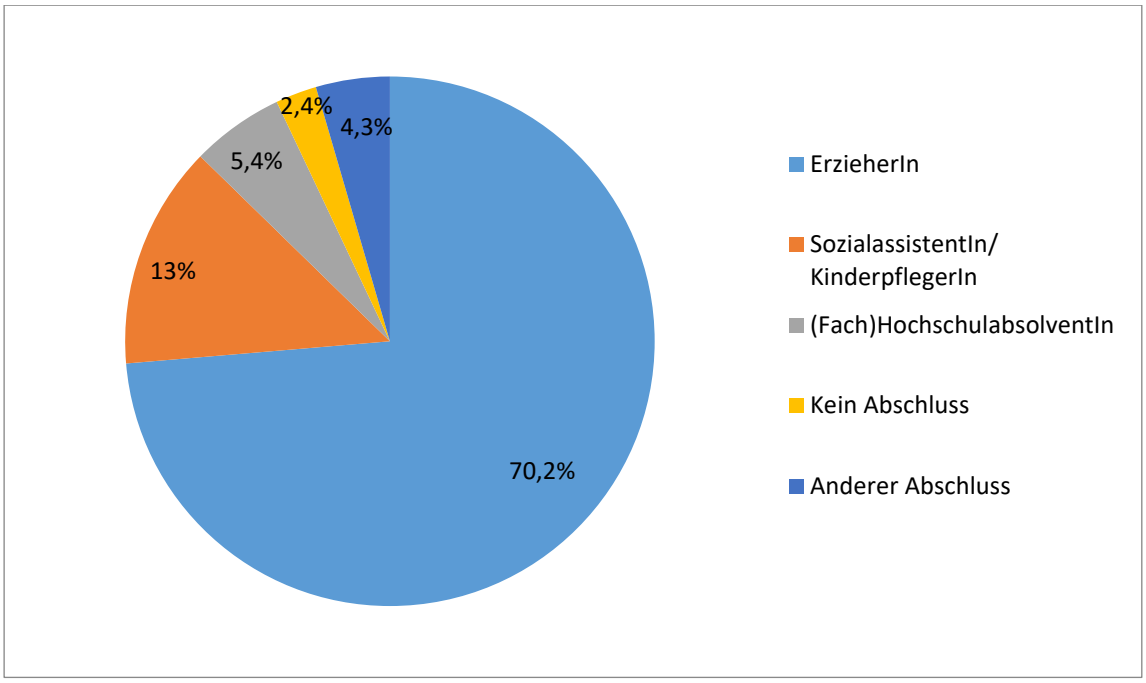


Abbildung 3: Berufsausbildungsabschlüsse des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Deutschland (eigene Darstellung nach Bertelsmann Stiftung 2015)

Insgesamt sehen Thole u. a. den gegenwärtigen Stand in der Professionalisierung der Frühpädagogik trotz der mittlerweile ausgeprägten Verberuflichung und ausgewiesenen fachlichen Qualifikation des Personals noch als Anfang eines langfristig angelegten Prozesses (vgl. Thole u. a. 2015: 124 f.). Noch 1974 verfügten nur 60 % des Einrichtungspersonals über eine einschlägige Qualifikation; heute trifft dies immerhin auf 90 % der Beschäftigten zu. Tippelt und Roßbach (2018) konstatieren, nach wie vor gehört hier die systematische (Weiter-)Qualifizierung und damit auch die Abstimmung von Aus- und Weiterbildung zu den zentralen Herausforderungen in der Professionalisierung des Untersuchungsfeldes.

II. Forschungsstand

2. Die ErzieherIn – ein traditioneller Frauenberuf im Kontext von Veränderungen des gesellschaftlichen Umgangs mit Ungewissheit und Geschlecht

Ausgehend von den vorangestellten zentralen theoretischen Kategorien dieser Untersuchung von Professionalität und Geschlecht wird im Folgenden in den Stand der Forschung eingeführt. In drei Unterkapiteln wird zunächst jeweils ein allgemeiner Überblick gegeben und anschließend eine exemplarische Vertiefung für das Berufsfeld der ErzieherIn in Kindertageseinrichtungen vorgenommen. Am Ende des Kapitels wird geklärt, welche Professionalisierungschancen und -risiken sich im Kontext von Veränderungen des gesellschaftlichen Umgangs mit Ungewissheit und Geschlecht für das Untersuchungsfeld ergeben. Dabei gilt es, vorläufig die Frage zu beantworteten, welchen Beitrag der Qualifikationsrahmen bzw. die Anerkennung informeller, vor allemfamiliär erworbener Erfahrung und das Interesse an männlichen Erziehern für die Professionalisierung der Frühpädagogik in Deutschland leisten können.

2.1 Ungewissheit als Strukturmerkmal professionellen Handelns im Modernisierungsprozess

Im Zuge der Prozesse fortlaufender *Modernisierung*[29] lösen die Begriffe Ungewissheit, Nichtwissen, Risiko und Unsicherheit in der Sozial- und Erziehungswissenschaft die Gewissheiten in der Selbstbeschreibung moderner Gesellschaften seit Mitte der 1980er Jahre ab (vgl. Überblick in Helsper, Hörster, Kade 2003).

Stehr (1991) hat *Wissen* ganz allgemein beschrieben als Handlungsvermögen. Sowohl in traditionalen Gesellschaften als auch in der modernen *Wissensgesellschaft*[30]

---

[29] Zu den AutorInnen, die sich aus einer soziologischen Perspektive mit den Prozessen gesellschaftlicher *Modernisierung* westlicher Industriegesellschaften befassen, gehört z. B. der Soziologe Ulrich Beck (1996). Er geht von einer ‚zweiten' Moderne aus. Durch eine Radikalisierung der Prinzipien der Moderne, wie die Autonomie des Individuums oder die Globalisierung mit prekären Arbeitsverhältnissen, sei die Bedeutung von gesellschaftlichen Strukturbedingungen wie der Klasse, des Geschlechts oder der Kernfamilie seit Mitte/Ende des 20. Jahrhunderts fundamental infrage gestellt. Daraus ergibt sich eine Multioptionalität des Handelns, aber auch das Risiko angesichts der vielfältigen Möglichkeiten, nicht die richtige Entscheidung zu treffen. Insofern besteht also auch der Zwang zum Handeln ohne ausreichend sichere Wissensgrundlagen.

[30] *Wissensgesellschaft* ist ein Begriff der soziologischen Analyse moderner Gesellschaften und beschreibt die zunehmende Wissensbasierung der funktional ausdifferenzierten gesellschaftlichen Teilbereiche

bildet es die Voraussetzung für Handeln in Abgrenzung von ziel- oder absichtslosem Verhalten. Gegenüber vor- und frühmodernen Gesellschaften hat sich das Verhältnis von Wissen und Handeln in der Moderne radikal verändert. Mit der Zunahme von Wissen vervielfältigen sich auch die Möglichkeiten des Handelns ins Unermessliche, wodurch ‚Wissen' als Handlungsgrundlage an Sicherheit verliert. Mit der Zunahme von Wissen ist zugleich immer auch die Zunahme von Nichtwissen als die andere Seite der Form Wissen verbunden (vgl. Luhmann 1992).

Rabe-Kleberg (2004b) geht – analog zu den beschleunigten, gesellschaftlichen Umbrüchen einer Verdopplung der Modernisierungsprozesse – von einer Verdopplung von Ungewissheit aus. Aus den Modernisierungsdiskursen der 1980er Jahre hebt sie die Studie von Evers und Nowotny (1987) hervor, die sich zum einen mit gesellschaftlichen Strukturen befassen, in denen Ungewissheit systematisch angelegt ist, zum anderen mit den Potenzialen von Institutionen und AkteurInnen, mit dieser strukturell verankerten Ungewissheit umzugehen. In modernen Gesellschaften, deren Umgang mit Ungewissheit nach den Regeln funktionalistischer Professionsmodelle (vgl. Parsons 1968) und kapitalistischer Mehrwertproduktion (vgl. krit. dazu Becker-Schmidt, Krüger 2009) funktioniert, erscheint die Unmöglichkeit der ‚technischen' Praxisbeherrschung in pädagogischen Berufen als ein zu behebendes Defizit (vgl. Luhmann, Schorr 1982). Rabe-Kleberg (2004a) geht unterdessen von zwei verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen der Problembearbeitung in modernen Gesellschaften aus. Im Unterschied zum *Beruf* lassen sich die Ungewissheitsstrukturen in *Professionen* nicht nach den Regeln ‚technisch' anwendbaren Wissens reduzieren.

> *Beruf* und *Profession* stehen daher (forschungs-)paradigmatisch für unterschiedliche Umgangsformen mit Ungewissheitsstrukturen sowie ihr ‚Schicksal' unter den Bedingungen des gesellschaftlichen Umbruchs (Rabe-Kleberg 2004a: 5, Hervorhebung M.G.).

Vor diesem Hintergrund wird in dieser Arbeit ein Verständnis von Professionalität zugrunde gelegt, als eine spezifische Form der Beruflichkeit und als verantwortliches soziales Handeln unter den Bedingungen von doppelter Ungewissheit, bezogen auf den Modernisierungsprozess des pädagogischen Handlungsfeldes in Kindertageseinrichtungen.

---

wie Wirtschaft, Erziehung, Politik u. a. Dabei ist theoretisch unklar, was mit dem Begriff in Abgrenzung bzw. im Übergang zur `Informationsgesellschaft` eigentlich gemeint ist (vgl. Stichweh 1998).

2.1.1 Ungewissheit als Strukturkern in unterschiedlichen Professionstheorien

In der Pädagogik und ihrer erziehungswissenschaftlichen Reflexion ist ‚Ungewissheit' als Problem pädagogischen Handelns, z. B. als Problem der Zurechenbarkeit von Effekten auf pädagogische Interventionen, nicht erst seit der systemtheoretischen These des ‚Technologiedefizits' (vgl. Luhmann, Schorr 1982) bekannt. In den bildungswissenschaftlichen Diskussionen der letzten 15 Jahre hat Ungewissheit oder Kontiganz als zentrales Merkmal des LehrerInnenberufs seine begriffliche Anerkennung gefunden (u.a. Helsper 2003).[31] Dabei entwickelten sich aus den professionstheoretischen Zugängen unterschiedliche Schlussfolgerungen, die sich z.B. anhand der Begründungen für Ungewissheit und den Umgang damit unterscheiden lassen (vgl. Košinár 2018: 257). Im Kontext dieser Arbeit relevant ist vor allemder Zusammenhang zwischen dem Selbstentwurf der Erziehungswissenschaft als ‚praktische' Wissenschaft und der Divergenz zwischen Theorie und Praxis oder zwischen Disziplin und Profession als Problem der Macht und Anerkennung im Umgang mit Ungewissheit (vgl. Keiner 2003: 105, 108). Mit der oben erwähnten Steigerung von Ungewissheit im Modernisierungsprozess kommt es jedoch auch zu Veränderungen im Verhältnis von Professionen und ihrer gesellschaftlichen Umwelt, die sowohl mit Chancen als auch Risiken für die Professionalisierungsbestrebungen im Untersuchungsfeld dieser Arbeit verbunden sind. Angesichts dieser Veränderungen bezeichneten Helsper, Krüger und Rabe-Kleberg das letzte Jahrhundert auch als „das Jahrhundert der Professionen und der Neukonstituierung von Professionalisierungsentwicklungen" (Helsper, Krüger, Rabe-Kleberg 2000: 5).

> Im Rahmen der Expansion medizinischer, pflegerischer, pädagogischer, therapeutischer, juristischer etc. Dienstleistungen und Anforderungen expandieren nicht nur die „klassischen" Professionen im freiberuflichen Sektor, sondern zugleich entstehen und expandieren neue professionelle und professionalisierungsbedürftige Felder, wie es idealtypisch etwa für die Pädagogik, aber auch die psychosozialen Dienstleistungen oder die pflegerischen Tätigkeitsfelder zu verzeichnen ist (Helsper, Krüger, Rabe-Kleberg 2000: 5).

Der Status von Professionellen ist damit „ins Schwimmen geraten" (Balluseck 2008: 32). Spezifisches Wissen, das zuvor ihnen vorbehalten war, wird heute immer mehr Menschen zugänglich, die Relativität des Wissens bewusst und die professionelle Sonderrolle zunehmend gefährdet (vgl. Meyer, R. 2000: 19). Diese Veränderungen spiegeln sich auch

[31] Eine erziehungswissenschaftliche Systematisierung und Reflexion zu Formen von Ungewissheit und Strategien des Umgangs im LehrerInnennberuf unternimmt z. B. Tetens (2013) am Beispiel von Gewalt in der Schule.

in der Entwicklung professionstheoretischer Auseinandersetzungen wider, die ihren Fokus von der Bestimmung professioneller Wissenssysteme (vgl. u. a. Parsons 1968) auf die empirische Rekonstruktion professioneller Tätigkeiten und Handlungsfelder verlagerten. Helsper, Krüger und Rabe-Kleberg konstatieren, dass nach einer ersten Phase der Auseinandersetzung mit professionstheoretischen Ansätzen in den 1970er Jahren – vor allemauch im pädagogischen Bereich wie z. B. in der Lehrerarbeit – die kritische Reflexion der Rolle von Professionellen im Zentrum stand. Sie wurden als AkteurInnen innerhalb von sozialen Machtstrukturen bestimmt und im Sinne einer expertokratischen Bevormundung von ‚Laien' „enttarnt". Professionalisierung wurde in dieser Perspektive vor allembestimmt als Ausweitung expertokratischer Kontrollformen und als Aufstiegs- und Statusprojekt für die jeweiligen beruflichen Sektoren. Deutlich wurde das strukturelle Problem der Anfälligkeit professionellen Handelns, Macht im Rahmen sozialer Normalisierungsdiskurse gegen KlientInnen zu wenden oder die ökonomische Marktrationalität dominant werden zu lassen. Daran anknüpfend kam es seit den 1980er Jahren verstärkt zu Versuchen, Professionen in ihrer Ambivalenz theoretisch neu zu verorten. Dies geht mit der Intensivierung empirischer, vor allembiografischer Forschung zu verschiedenen professionellen Handlungsfeldern und deren bereichsspezifischen Handlungsanforderungen einher (vgl. u. a. Combe, Helsper 1996), wie z. B. im LehrerInnenberuf (vgl. Helsper 2003).

Die AutorInnen konstatieren, in theoretischer Hinsicht werden also die professionsspezifischen Merkmalskataloge, die sich an den drei klassischen ersten Professionen Medizin, Theologie und Recht orientierten, zunehmend abgelöst von Bemühungen der Rekonstruktion von Professionalität als einer spezifischen Strukturvariante beruflichen Handelns (vgl. Helsper, Krüger, Rabe-Kleberg 2000: 6). Ursprünglich sollten also ‚klassische' Professionsmerkmale wie erhöhte Autonomie, Expertenstatus, Regelungen des Zugangs zum Beruf durch Berufsorganisationen und systematisiertes Wissen auf die weniger professionalisierten Berufsgruppen wie z. B. der Sozialpädagogik angewendet werden, um deren jeweiligen Grad an Professionalisierung zu bestimmen. Dies führte zu vielfältigen Überlegungen über die Angemessenheit derartiger Vergleiche (vgl. u. a. Dewe, Otto 1996, 2010). Ein Ergebnis dieser Diskussionen ist, dass Merkmalsbeschreibungen vor allemdeskriptiv, wenig theoretisch fundiert und beliebig erweiterbar sind und Merkmale vorwiegend ahistorisch bestimmen (vgl. u. a. Cloos 2008). Ohne die Bedeutung der oben genannten Professionskennzeichen

prinzipiell zu negieren, kam es damit zu einem „Perspektivwechsel von der Professionstheorie hin zur Theorie professionellen Handelns“ (ebd.: 13) in mehr oder weniger professionalisierten Berufen.

Eine Präzisierung der Logik professionellen Handelns sehen Helsper, Krüger und Rabe-Kleberg (2000) vor allemin systemtheoretischen, strukturtheoretischen und symbolisch-interaktionistischen Zugängen. Im systemtheoretischen Ansatz wird Professionalität im Rahmen der funktionalen Ausdifferenzierung der Gesellschaft für jene Teilsysteme, vor allemfür das Erziehungs- und Bildungssystem reklamiert, deren komplexe Interaktions- und Kommunikationsprozesse schwer zu formalisieren oder zu ‚technisieren‘ sind und das ‚Technologiedefizit‘ aufweisen (vgl. Luhmann, Schorr 1982; Stichweh 1996). Die Erfüllung von Erziehungsabsichten sei insofern schwer steuerbar, erfordere stattdessen ein Verhältnis der Vermittlung zwischen den Professionellen, KlientInnen und dem zu vermittelnden Sachbezug. Im Zentrum des strukturtheoretischen Zugangs von Oevermann (1996) steht die Strukturlogik professionellen Handelns, das stellvertretend deutend und damit in hohem Maße verantwortlich darauf abzielt, die Autonomiepotenziale der KlientInnen zu stärken. Anhand des therapeutischen Settings rekonstruiert er das professionelle Arbeitsbündnis als Voraussetzung, die Anfälligkeit für Abhängigkeiten zu kontrollieren und zu reflektieren. Die professionelle Praxis bleibt stets durch konstitutive Spannungen, z. B. in der Verbindung von Theorie und Praxis, gekennzeichnet, die sich nicht durch Verwissenschaftlichung aufheben lassen. Der interaktionistische Ansatz basiert nicht wie bei Oevermann auf einem idealtypischen Konstrukt professionellen Handelns, sondern setzt stärker an der empirischen Erschließung der Praxis an, die vermehrt in organisatorischen Rahmungen stattfindet. Schütze versteht die Sozialpädagogik und Soziale Arbeit insofern als „bescheidene Profession“ (Schütze 1992, 2000), die, wie zunehmend auch andere Professionen, mit widersprüchlichen Anforderungen, Risiken und Ungewissheit konfrontiert sind. Diese sind nicht aufhebbar, sondern nur reflexiv zu gestalten (ders. 1996: 194). Dazu gehört u. a. auch die konkrete, fallspezifische Anwendung allgemeinen professionellen Wissens. Insofern relationieren Professionen immer zwischen Theorie und Praxis, um sowohl dem konkreten Einzelfall als auch dem Anspruch wissenschaftlicher Regelhaftigkeit gerecht zu werden (vgl. Dewe, Otto 2010: 210).

Helsper, Krüger und Rabe-Kleberg (2000: 8 f.) sehen das Gemeinsame der drei Zugänge in dem Verständnis von Profession als Strukturerfordernis gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse. Auch in neueren Bestimmungsansätzen wird Ungewissheit

mittlerweile als Merkmal von Professionen allgemein definiert, da je anspruchsvoller und hochqualifizierter die Tätigkeit ist, desto eher ist auch eine Fehlentscheidung möglich und das professionelle Selbstverständnis wird zur entscheidenden Frage im Umgang mit Ungewissheit (vgl. Überblick u. a. in Košinár 2018). Helspers Überlegungen (2018) führen z. B. zu einem Modell der Herausbildung des Lehrerhabitus und setzen den beruflichen Habitus in ein Verhältnis zum professionellen Habitus. Letzteres charakterisiert die Krise des permantenten Hinterfragens des eigenen Tuns als Basis von Professionalität (vgl. ebd.: 128ff).[32]

Helsper, Krüger und Rabe-Kleberg unterscheiden von den systemtheoretischen, strukturtheoretischen und symbolisch-interaktionistischen Ansätzen machttheoretische Zugänge, die Professionen als Ergebnis von Konkurrenzprozessen am Markt verstehen und die Machtverhältnisse beobachten, die zwischen Professionen/Institutionen bestehen (vgl. Abbott 1988) oder sich aus der Spezifik des professionellen Handelns mit KlientInnen/Laien ergeben und immer wieder auszubalancieren sind (vgl. Elias 1991). Rabe-Kleberg setzt sich aus einer machtheoretischen Perspektive mit geschlechtsspezifischen Aspekten professionellen Handelns auseinander.[33] Sie verbindet die Nachrangigkeit traditioneller Frauenberufe (wie dem der Erzieherin) im Machtkampf um die gesellschaftlichen und beruflichen Handlungsspielräume mit dem noch kaum ausgebildeten Verständnis des eigenen Handelns als professionellem (vgl. Rabe-Kleberg 1996a, 2006a; s. 3.1.1 im Kap. III). Aus der Sicht der älteren Professionsansätze in der Nachfolge Parsons (1968), die auf funktionalistische Statusmerkmale wie Position und Privileg rekurrieren, erscheinen traditionelle Frauenberufe von vornherein als ‚Semiprofessionen' ohne eigenen Expertenstatus (vgl. Etzioni 1969). An diesem Verständnis kritisiert Rabe-Kleberg die Ausblendung der gesellschaftlichen Kämpfe um die Deutungshoheit von Professionen, in denen die Gleichstellung traditioneller Frauenberufe als Profession bis heute „verhindert" wird (vgl. Rabe-Kleberg 1999a: 104). Deshalb fehlen in diesen Berufsfeldern professionelle Rahmenbedingungen der Kontrolle und Systematik in der Produktion und Anwendung von Wissen und die AkteurInnen

[32] Vorausgesetzt sind berufsbiografisch-selbstbezügliches Wissen und eine kultursensible, reflexive Bearbeitung, die im Rahmen der Lehrerbildung vor allem durch eine kasuistische Herangehensweise in Form einer biographisch-habituellen Selbstreflexion des eigenen Falls sowie als kasuistische Reflexion von fremden Fällen eingeleitet werden soll (vgl. Helsper 2018: 131, 133).

[33] Auch Geissler (2013) und Brücker (2013) verbinden die soziale Konstruktion von Geschlecht mit der Spezifik von Professionalisierung und Profession im Kontext des Übergangs zur postindustriellen Gesellschaft. Brücker (2003) untersucht das Beispiel der Sozialen Arbeit (vgl. dazu auch Wehner 2010; Meyer 2013).

arbeiten in doppelter Ungewissheit (s. 2.1.2 i. d. Kap.). Eine Professionsbestimmung dürfe sich also nicht allein an gesellschaftlichen Statusmerkmalen wie Position und Privileg von Berufen orientieren, sondern an der Art von Arbeit (vgl. Rabe-Kleberg 1999a: 112 f. mit Rekurs auf Abbott 1988). Auch wenn die Wissensmonopole klassischer Professionen an Bedeutung verloren haben, verspricht der Professionsbegriff nach wie vor einen höheren Status und seine Funktion dient dem Durchsetzen eigener Professionsinteressen. Die Distanz zwischen Laie und ExpertIn erhält somit auch weiterhin eine normative Aufladung (vgl. Maiwald 2004: 27) und bedarf der professionellen Selbstdarstellung auf dem Markt, um für die eigene Tätigkeit Anerkennung zu finden (vgl. Pfadenhauer 2003: 207).

In den letzten Jahren wurde auch die Frühpädagogik zum Gegenstand professionstheoretischer Auseinandersetzungen. Die Debatten kamen vor allemseit den Ergebnissen der PISA-Studie und den damit gestiegenen Erwartungen und Anforderungen an frühkindliche Bildung und deren Förderung in Kindertageseinrichtungen auf. Dazu gehören z. B. Unter-Dreijährige, die Zusammenarbeit mit Eltern und Sprachförderung (vgl. Wolff 2008; Reyer, Franke-Meyer 2010; Joos-Weinbach 2012; Selzer 2014; Ruppin 2015).

Diskutiert wurden sowohl unterschiedliche Konzepte von *Professionalisierung* als auch deren Angemessenheit für das Arbeitsfeld der Frühpädagogik (vgl. Überblick u. a. in Thole 2008). Zu den unterschiedlichen Herangehensweisen im Professionalisierungsdiskurs der Frühpädagogik gehört u. a. das formale Modell, Professionalisierung mit Akademisierung gleichzusetzen, was jedoch nichts über Inhalte oder die konkrete Praxis aussagt. Das auf Indikatoren gestützte Modell bezieht sich auf Merkmale wie akademischer Titel, geregelte Zugangsberechtigungen, die jedoch schwer von denen für einen *Beruf* abgrenzbar sind. Fall- und feldbezogene Konzepte zielen auf die rekonstruktive Erschließung der pädagogischen Beziehung ab (vgl. u. a. Combe, Helsper 1996), die der Förderung von Autonomie der Subjekte in pädagogischen bzw. sozialisationsfördernden Interaktionen dient (vgl. Thole 2008: 275). Eine weitere Herangehensweise bietet die Orientierung an Kompetenzen, die im Alltagswissen eingelagert sind, und an ihrer wirksamkeitsevaluierenden, qualitätssichernden Erfassung (vgl. u. a. Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff 2015). Allerdings sind diese Kompetenzen nur unzureichend empirisch zugänglich. Was als professionell oder kompetent gilt, unterliegt außerdem gesellschaftlichen, vor allemin der Frühpädagogik

auch fachdisziplin- und berufsfeldbezogenen Veränderungen (vgl. ebd.: 55). Eine äußere Rahmung von Kompetenz bildet demnach immer auch die jeweilige Gesellschafts- bzw. Professionskultur. Balluseck konstatiert, das Gemeinsame der oben genannten Konzeptualisierungen bestehe zum einen in dem Verständnis für die Bedürfnisse der an pädagogischen Prozessen beteiligten Subjekte, die Förderung ihrer Autonomie und die gegenseitige Anerkennung. Beides setzt die Werte und Standards, an denen sich Pädagogik orientieren kann. Zum anderen geht es um die Befähigung, mit den pädagogischen Ungewissheiten umgehen zu können, und die Forderung nach einem pädagogischen Habitus (vgl. Balluseck 2008: 25 mit Bezug auf Thole 2008).

Auch Rabe-Kleberg (2004) beschreibt pädagogische Professionalität als Fähigkeit oder Bereitschaft, die Ungewissheit des Handels auszuhalten und verantwortungsvoll in Kooperation mit der KlientIn zu gestalten. Zur Veranschaulichung greift sie auf Oevermanns (2002) Unterscheidung zwischen ‚Professional' und ‚Experte' zurück. Im Unterschied zu dem ‚Experten', z. B. der MechanikerIn, der HandwerkerIn, kennzeichnet das Handeln des ‚Professionals' wie z. B. der ÄrztIn, der TherapeutIn

> vor allem der Widerspruch zwischen der Verantwortlichkeit des Professionellen für sein Handeln und dem Vertrauen, dass er in die Kompetenz des Klienten (Patienten oder insgesamt Laien) einbringen muss, an der Lösung des Problems mitzuarbeiten. Vertrauen ist also eine Unabdingbarkeit für professionelles Handeln. Vertrauen aber ist die Basis für das Handeln unter Ungewissheitsstrukturen. Geht es beim Experten darum, Ungewissheit zu minimieren und Sicherheit zu garantieren, muss sich der Professional gegen alle Strukturen und Prozesse wehren, die Gewissheit herstellen sollen. Vielmehr müssen die professionellen Spielräume für die notwendige Autonomie gegen kontraproduktive Regelungen verteidigt werden, geschieht dies nicht, ist dies ein Fehler (Rabe-Kleberg 2004b: 11).

Vertrauen ist also die Basis für ein Arbeitsbündnis, dessen Ausgang und Ausgestaltung deshalb immer ungewiss oder unvorhersehbar ist. Insofern erweist sich auch der vormals überlegene Expertenstatus der ErzieherIn und LehrerIn als kontraproduktiv und nicht mehr legitimierbar. Die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern lassen sich nicht auf eine ‚standardisierte Fallbearbeitung' reduzieren, sondern setzen eine je nach Situation und Kind immer wieder neu gestaltete Zusammenarbeit voraus (vgl. Rabe-Kleberg 2005).

Abbildung 4: Anforderungen an die pädagogische Fachkraft in Kindertageseinrichtungen[34]

Bildung wird dabei als Selbstbildung der Kinder verstanden. Die Kinder werden in diesem Verständnis zu „Konstrukteuren ihres Weltverständnisses und ihrer selbst"; sie können dabei „angeregt und unterstützt werden, aber nicht genötigt oder gar gezwungen" (Rabe-Kleberg 2007: 3).

> Es geht um klientenbezogenes fall- und situationsspezifisches Handeln. Für die frühkindliche Bildung heißt das: Ausgerichtet am eigensinnigen Bildungshandeln der Kinder müssen Erzieher/innen die Bildungsprozesse der Kinder wahrnehmen, dokumentieren, an andere – und zwar an Fachleute wie Laien – kommunizieren, (theoretisch) erklären, mit Materialien und Ideen ausstatten sowie unterstützen und fördern können (Pasternack, Keil 2013: 29).

Eine besondere Anforderung an frühpädagogische Fachkräfte besteht außerdem in dem ‚Doppelklientenbezug', d. h. in der Berücksichtigung von elterlichen Vorstellungen von Erziehung und Bildung (vgl. Wolff 2008: 185).

Mit den oben genannten Veränderungen des gesellschaftlichen Umgangs mit Ungewissheit im Modernisierungsprozess kann das Berufsfeld der ErzieherIn in Kindertageseinrichtungen verstanden werden als ein Professionalisierungsprojekt, in dem die professionellen Rahmenbedingungen bis heute noch nicht geschaffen wurden (vgl. Rabe-Kleberg 1999a). Welche Bedeutung der ‚Verdopplung' von Ungewissheit, analog zur Verdopplung der Modernisierungsprozesse, bei diesem Projekt zukommt, wird im folgenden Abschnitt 2.1.2 in Bezug auf die Biografie der AkteurInnen des Untersuchungsfeldes geklärt.

[34] http://www.betrifftkinder.eu/zeitschrift/betrifft-kinder/betrifft-kinder-2016/bk-04-2016/1648-das-bild-paedagogischer- fachkraefte.html.

2.1.2 Ungewissheit als Belastung in modernen Berufsbiografien

Wie Helsper, Hörster und Kade (2003) in ihrer Sammelpublikation konstatieren, haben sich die Begriffe Ungewissheit, Nichtwissen und Nichtkönnen als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen mittlerweile weitgehend durchgesetzt. Ebenso wie in den Sozialwissenschaften hat sich damit ein reflektierter Umgang mit Ungewissheit als „bisher eher ausgeblendeten Schattenseite des Wissens“ (ebd.: 15, u. a. mit Bezug auf Combe, Helsper 1996) etabliert. Schmidt-Wenzel bezeichnet den Anspruch, pädagogische Ungewissheit immer wieder neu und in reflexiver Relationierung von Theorie und Praxis zu gestalten, als die große Herausforderung professionellen Handelns in modernen Gesellschaften (vgl. Schmidt-Wenzel 2012: 288 f.).

In den Beiträgen des oben genannten Sammelbandes werden das Denken in Ungewissheit und die Frage der Ungewissheitsbewältigung nicht nur zum festen Bestandteil im Modernisierungsprozess pädagogischer Handlungsfelder, sondern Modernisierung auch zu einem hoch ambivalenten Begriff. Einerseits wird dieser verstanden als immer umfassendere Anstrengung, Gewissheit durch Zukunftsplanung, Rationalisierung und Vermessung zu erzeugen, andererseits als Anforderung, jegliche Sicherheits- und Gewissheitsfiktionen aufzugeben und das Neue, Ungewisse in der Selbst- und Weltdeutung anzuerkennen (vgl. Überblick in Helsper, Hörster, Kade 2003). In diese ambivalente Auffassung von Ungewissheit sind das pädagogische Handeln und ihre erziehungswissenschaftliche Reflexion selbst eingebunden, greifen aber auch mitgestaltend in den gesellschaftlichen Umgang mit Ungewissheit ein. Von Interesse ist dabei v. a., unter welchen Bedingungen die professionelle Gestaltung pädagogischer Ungewissheit in Ungewissheit zu konzipieren ist. Zum Gegenstand wurden bisher Voraussetzungen wie z. B. die Bedeutung von Vertrauen (vgl. Kade, Seiter 2003) und ein allen Gewissheitsansprüchen entsagendes, reflexives Handlungswissen (vgl. Helsper 2003).

Aus der macht- und geschlechtertheoretischen Perspektive von Rabe-Kleberg (2004) gilt es auch, die soziale, berufsbiografische Ungewissheit der AkteurInnen in die professionstheoretischen Überlegungen dieser Arbeit aufzunehmen.

In den soziologischen Diskursen zu Modernisierung und *Individualisierung*[35] wurde vielfach auf die gesteigerte Ungewissheit von modernen Berufs- und Bildungsbiografien hingewiesen. Biografien nehmen heute immer weniger Bezug auf kollektiv vereinbarte institutionelle Muster, wie Herkunft, Familie oder Religion, sondern werden zunehmend individuell ‚wählbar' und ihre Gestaltung ungewiss (vgl. u. a. Beck 1996). In den Debatten deutscher Bildungspolitik und -forschung gewinnen deshalb *Lebenslauf* und *Biografie*[36] als Ausdruck der für moderne Gesellschaften kennzeichnenden Individualisierung und Temporalisierung des individuellen Lebens seit den 1990er Jahren an Bedeutung (vgl. u. a. Knoll 1997).

Ein Handlungskonzept, das die Verschiebung kollektiver zugunsten individueller Möglichkeiten sozialen Handelns berücksichtigt, ist z. B. der Begriff der *Handlungsfähigkeit* nach Holzkamp (1983).[37] Der Begriff stammt aus der Kritischen Psychologie. Er beschreibt die „gesamtgesellschaftlich vermittelte Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen" (ebd.: 239), in denen Individuen immer die Möglichkeit restriktiver und erweiterter Handlungsfähigkeit haben, d. h. belastende Lebensbedingungen wie Zeit- und Geldnot etc. als gegeben zu akzeptieren oder diese gemeinsam mit anderen zu beeinflussen (vgl. ebd.: 368; s. Kap. III). Mit diesem Konzept lässt sich z. B. theoretisch beschreiben, inwiefern AkteurInnen in sozialen Praxen die Individualisierung von Belastungen in der Gestaltung moderner Bildungs- und Berufsbiografien reproduzieren, d. h. deren Bewältigung als individuell zu verantwortende Aufgabe betrachten. Zugleich hängen die Möglichkeiten dazu aber

---

35 Der soziologische Begriff der *Individualisierung* beschreibt einen mit der Industrialisierung und Modernisierung westlicher Gesellschaften einhergehenden Prozess eines Übergangs des Individuums von der Fremd- zur Selbstbestimmung. Im Zuge dessen müssen Individuen auch ihre Biografie gezwungenermaßen selbst wählen, herstellen oder auch zusammenstellen (vgl. u. a. Beck, Beck-Gernsheim 1994).

36 *Biografie* bezeichnet in der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung den erzählten Lebenslauf als Resultat individueller Wahrnehmungs- und Deutungsakte, des Subjektiven des Adressaten pädagogischen Handelns. In Abgrenzung dazu ist der *Lebenslauf* Gegenstand soziologischer Lebenslaufforschung, in der nicht die hermeneutisch-rekonstruktive Analyse konkreter biografischer Einzelfälle, sondern die quantitative Analyse der statistischen Verbreitung lebenslaufrelevanter Merkmale mit einer normativen Ausrichtung im Zentrum steht (vgl. Meulemann 1999).

37 Aus der Sicht pädagogischer LerntheoretikerInnen sind die subjektheoretischen Annahmen Holzkamps (1983) durch aus kritisch zu sehen (u.a. Künkler 2008). Wischmann (2017) fasst z. B. zusammen, dass VetreterInnen dieses Ansatzes in jenem oppositionellen Denken verharren, dem auch die Kritische Erziehungswissenschaft anheim gefallen ist: Das (keineswegs vollständig autonome, rationale) Subjekt sieht sich einer (repressiven) Welt gegenüber, derer es gewahr werden muss, um sie zu einem Besseren zu verändern. Dabei wäre allerdings grundsätzlich davon auszugehen, dass ein Subjekt aus seiner Sicht jeweils vernünftig (bzw. nicht begründet gegen seine Interessen) handelt (vgl. ebd.: 94f). Implizites oder nicht-intendiertes Lernen z.B. das Verinnerlichen von Herrschaftsstrukturen werden so vernachlässigt (vgl. Künkler 2008: 39).

weiterhin entscheidend von der Lebenslage der Menschen ab und sind ungleich verteilt (vgl. Bahl 2009; Münch 2009).

Eine individuelle Bewältigungsstrategie gegen die „Herkunft als Modus zur Bestimmung individueller Zukunft“ (Corsi 1993: 252, zitiert nach Harney, Rahn 2003: 276) wird in der Bildungspolitik und -forschung mit dem Konzept des *Lebenslangen Lernens*[38] verfolgt. Es wird im Bereich der Erwachsenenbildung seit einiger Zeit intensiv diskutiert und bildet mittlerweile die Grundlage (bildungs-)politischer Handlungsstrategien als Antwort auf sich schnell verändernde und schwer absehbare Anforderungen des Erwerbsmarktes an ArbeitnehmerInnen und damit verbundenen ökomischen und politischen Interessen (vgl. Wischmann 2017: 58). Theoretisch untermauert wird diese Idee von den bereits erwähnten soziologischen Modernisierungs- und Individualisierungsdiskursen zur ‚Ungewissheit‘ und ‚Riskanz‘ moderner Biografieverläufe (vgl. Beck, Beck-Gernsheim 1994), die zunehmend verknüpft werden mit den Debatten zum *selbstgesteuerten Lernen*[39] (vgl. u. a. Dietrich, Fuchs-Brüninghoff u. a. 1999). Grundsätzlich läuft Lebenslanges Lernen auf die Ablösung der institutionell vorbereiteten ‚Bildungskarriere‘ durch die ‚Bildungsbiografie‘ hinaus (vgl. Kade, Seitter 1996). Nicht mehr der Lebensvollzug soll sich an der Bildungszertifizierung orientieren, sondern umgekehrt die Bildungszertifizierung nach dem Lebensvollzug richten. Dies führt zu der Frage nach der Erfassung, Bewertung und Zertifizierung aller (u. a. auch familiär erworbener) Kompetenzen einer Person, z. B. mithilfe von ‚Kompetenzprofilen‘ (vgl. Harney, Rahn 2003: 278; s. auch 2.2.2 i. d. Kap.). Mit dieser Zielsetzung wird Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik seit den 1990er Jahren zum Leitbild für die Modernisierung des Bildungswesens (vgl. ebd. mit Bezug auf Knoll 1997). Zuvor orientierte sich die Bildungsreform der 1970er Jahre zwar auch am Lebenslangen Lernen im Sinne eines stets möglichen, „biografischen Neubeginns“ (Kade, Seitter 1996). Voraussetzung war aber dabei noch die Einbettung der Weiterbildung in ein

---

[38] *Lebenslanges* oder *lebensbegleitendes Lernen* umfasst „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Europäische Kommission 2001). Das Konzept setzt wesentlich auf die Selbstkompetenz (vgl. Roth 1971) und Informationskompetenz (vgl. Mertens 1974) des Einzelnen.

[39] *Selbstgesteuertes Lernen* wird z. B. als Symbolbegriff innovativ gestalteter Weiterbildung häufig verstanden als das Lernen ‚alleine‘ oder auch das Lernen mit dem Computer. Dieses Begriffsverständnis greift zu kurz, da das Konzept grundsätzliche pädagogische Prinzipien impliziert (vgl. Dietrich, Fuchs-Brüninghoff u. a. 1999). So sieht z. B. der Länderübergreifende Lehrplan für die Ausbildung zur ErzieherIn vor, den SchülerInnen in handlungs- und entwicklungsorientierten Lernprozessen in Verbindung mit reflektierten berufspraktischen Erfahrungen das aktive, *selbstgesteuerte* Lernen zu ermöglichen (vgl. Müller-Neuendorf 2013: 179).

Gesamtkonzept der Organisation von Bildung und damit weiterhin der Bezugspunkt ‚Karriere'. Harney und Rahn fragen vor diesem Hintergrund, wie die gesteigerte Ungewissheit moderner Biografie, vor allemder beruflichen Zukunft bewältigt werden kann, wenn ‚Karriere' keinen Planungs- und Prognoseraum in der Ungewissheitsbewältigung mehr bietet (vgl. Harney und Rahn 2003: 277 mit Bezug auf Corsi 1993). Sie konstatieren, dass in der Weiterbildungsforschung zwei konkurrierende Antworten gegeben werden, die Lebenslanges Lernen entweder mit der Kategorie ‚Wissen' oder ‚Nichtwissen' verbinden. In der Argumentation, Lebenslanges Lernen als Strategie der individuellen Kultivierung des Wissens in einer modernen Wissensgesellschaft zu behandeln, wird, ähnlich wie schon in der Idee der *Schlüsselqualifikationen*, der gesamte zeitliche, räumliche Biografiezusammenhang zur Lernressource (vgl. ebd.: 280 mit Bezug auf Brödel 1998).[40] Die AutorInnen fassen zusammen, dass sich im Kontext der Diskurse um Beschleunigung und *Entgrenzung*[41] jedoch eher eine Relativierung von Wissen beobachten lässt (vgl. ebd.: 283). So wurde z. B. bereits in den 1980er Jahren ein Trend zur Beschleunigung im Sinne von „Lernen in der Endlosschleife" (Schnadt 1989) diskutiert, der die Bedeutung von Lerninhalten zugunsten der Verwendbarkeit verdrängt. Angesichts der Ungewissheit der Zukunft fehle jedoch ein konstanter Kontext, in dem sich die Verwendbarkeit von Wissen als Wissen bewähren muss. In ähnlicher Weise läuft auch die Argumentationslinie, die Becks (1996) Idee der Aufwertung des Nichtwissens folgt und damit z. B. den Zukunftsbezug des Lernens gegenüber dem Augenblicksbezug des Nichtlernens abwertet (vgl. Kade 1997), auf eine Erosion des Lernens hinaus. Lebenslanges Lernen in Form von Weiterbildung

---

[40] Bereits in den 1970er Jahren forderte z. B. Mertens die „Schulung für eine moderne Gesellschaft" durch die Orientierung an „Schlüsselqualifikationen" (1974). In der subjektwissenschaftlichen Soziologie gilt deshalb z. B. der individualisierte „Arbeitskraftunternehmer" (Voß, Pongratz 1998) als Ablösung für den verberuflichten Arbeitnehmer, dessen Arbeitskraft noch an die Formgebung durch den Beruf gebunden war.

[41] Kade und Seitter bezeichnen diese gesellschaftlichen Prozesse als *Entgrenzung der Erwachsenenbildung* und verstehen darunter die Prozesse, in denen traditionelle Erwachsenen- und Weiterbildungsinstitutionen neben Bildungsaufgaben zunehmend andere Aufgaben wie z. B. arbeitsmarkt- und sozialpolitischer Art übernehmen und zugleich umgekehrt andere Institutionen, z. B. im Bereich von Kultur und Ökonomie, sich jenseits professioneller Verantwortung vermehrt für das Lernen Erwachsener engagieren (vgl. Kade, Seitter 2004). Eingebettet sind diese Veränderungen in allgemeine Prozesse der *Entgrenzung des Pädagogischen*, d. h. der Ausdifferenzierung pädagogischer Handlungsfelder und dem Durchsetzen fast aller Bereiche des öffentlichen Lebens mit Momenten pädagogischen Denkens und Handelns. Im Zuge dessen findet Lernen nicht mehr wie bis vor einigen Jahrzehnten in eigens dafür eingerichteten Institutionen wie der Schule etc. statt, sondern heute wird praktisch überall zum Lernen aufgerufen, z. B. durch Fernsehsendungen, in Museen oder durch Werbung (vgl. Lüders, Kade, Hornstein 2002). Dabei entstehen neue Mischungsverhältnisse zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Momenten, z. B. im Bereich der pädagogischen Berufsarbeit. So werden z. B. von der Leitung einer Kindertageseinrichtung bzw. eines Trägervereins zunehmend auch betriebswirtschaftliche Kenntnisse gefordert.

scheint also weder als Aufwertung des Wissens noch des Nichtwissens den oben genannten Funktionsverlust der ‚Karriere' in der Ungewissheitsbewältigung ersetzen zu können. In die gleiche Richtung weisen empirische Studien, die sich mit der Expansion und Entgrenzung von Weiterbildung befassen und belegen, dass die Integrationsleistung der Institutionen Schule, Beruf und Weiterbildung trotz der Vielfalt individueller Lerngelegenheiten nach wie vor zu den Voraussetzungen in der Bewältigung berufsbiografischer Ungewissheit gehört (vgl. Harney, Rahn 2003: 286 ff.). Entscheidend für den beruflichen Aufstieg oder auch die Weiterbildungsbeteiligung ist z. B. auch weiterhin die Tätigkeit im erlernten (Ausbildungs-)Beruf (vgl. ebd. mit Bezug auf Konietzka 2001). Insofern scheint der Beitrag, den Weiterbildung zur Professionalisierung im Hinblick auf den beruflichen Aufstieg leisten kann, begrenzt zu sein und ‚Karriere' weiterhin von der institutionellen Vorbereitung in Schule und Erstausbildung abzuhängen.

In eine ähnliche Richtung gehen die systemtheoretisch orientierten Überlegungen von Kurtz (2002). Anhand der Unterscheidung zwischen beruflichen und betrieblichen Formen der Weiterbildung zeigt er auf, inwiefern Weiterbildung zu einem Problem der Überschneidung von Funktionslogiken werden kann. Während die *berufliche* Form der Weiterbildung in erster Linie dem Interesse bzw. der Karriere von Personen dient, folgen *betrieblich* organisierte Formen zuallererst den ökonomischen Interessen des Betriebes bzw. dessen Anschlussfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt. Letztere erfolgen z. B. auch weitgehend ohne Zertifizierung (vgl. Kurtz 2002: 884).[42] Insofern orientiert sich die betriebliche Weiterbildung auf der Systemebene der Organisation an der Logik des Wirtschaftssystems. Die Subjekt- und Persönlichkeitsentwicklung, wie z. B. Zufriedenheit, Selbstwert der TeilnehmerInnen, gehören damit nicht zu deren primären Zielen, so wie dies bei der beruflichen Weiterbildung der Fall ist, die sich an der Logik des Erziehungssystems orientiert. Dennoch können betriebliche Weiterbildungen zur Karriere von Personen beitragen, sofern sie mit Chancen auf beruflichen Aufstieg verbunden sind (vgl. ebd.: 888). Dies gilt allerdings nicht für das Feld der Frühpädagogik

[42] Hintergrund für die Unterscheidung von betrieblicher und beruflicher Weiterbildung ist die Entwicklung von *Beruf* und *Betrieb* als zwei voneinander getrennte, eigenständige Organisationsformen, die sich erst mit der Entstehung moderner Gesellschaften vollzog (vgl. Kurtz 2002: 882). Erst im Zuge dessen entstand der ‚Beruf' oder ‚die Berufsbildung' im heutigen Sinne, wo die Ausbildung auf eine mehrere betriebliche Tätigkeiten enthaltende Berufstätigkeit vorbereitet. Während der *Beruf* als Umwelt des Betriebes das zertifizierte und auf dem Markt offerierte Arbeitsvermögen von Personen symbolisiert, greift der *Betrieb* auf die im Beruf enthaltenden Qualifikationsbündel zum Zweck der wirtschaftlichen Verwertbarkeit zu.

in Deutschland. Weiterbildung hat hier zwar in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, ist in der Regel jedoch weder mit formaler Zertifizierung noch beruflichen Aufstiegschancen verbunden (vgl. Oberhuemer 2014: 137).[43] Das Problem der Überschneidung von Funktionslogiken zeigt sich nicht nur darin, dass Arbeitgeber bzw. Einrichtungsträger und Weiterbildungsträger häufig zusammenfallen (vgl. Diller 2014a). Hinzu kommt außerdem, dass die Organisation ‚Kita' neben pädagogischen Zielsetzungen zunehmend auch ökonomische verfolgt (vgl. Rabe-Kleberg 2006b). Mit Bezug auf die Überlegungen von Kurtz (2002) kann aber auch die betriebliche Weiterbildung zur Professionalisierung von AkteurInnen beitragen, da sie auf der Ebene von Interaktionen, d. h. den pädagogischen Prozessen der Wissensvermittlung, im Kontext des Erziehungssystems operiert (vgl. ebd.: 887). In diesem Sinn bleibt auch die Erreichbarkeit der ‚erwünschten' Effekte betrieblicher Weiterbildung ungewiss. Im Feld der Frühpädagogik bedeutet das, dass Einrichtungsträger, die zugleich auch einflussreiche Weiterbildungsanbieter sind, zwar den Rahmen stellen und die Ziele der Angebote festsetzen. Trotzdem ist das dort vermittelte Wissen nicht automatisch organisationsrelevantes Wissen, sondern immer auch ein an die Person gebundenes Wissen, dessen Verwendbarkeit in modernen Gesellschaften immer kontextbezogen und damit auch ungewiss ist (vgl. Kurtz 2002: 892). In die gleiche Richtung weist auch der Beitrag von Kade und Seitter (2004) zur Entgrenzung von Erwachsenen- und Weiterbildung, die sie mit der Entstehung einer Professionalität des Individuums als LernerIn verbinden.

> Die Entgrenzung der Erwachsenenbildung und die Universalität des Pädagogischen haben neben der sozialen eine **individuelle Entsprechung**: Mit dem Ausbau von Gelegenheiten, aber auch Zumutungen der (Selbst-)Beobachtung geht die inzwischen verstärkt zu beobachtende Selbstpädagogisierung der Individuen einher, die auf die Fragilität und Flüchtigkeit des Lernens Erwachsener auf Grund ihrer schwachen organisatorischen Einbindung bezogen ist.
> Der Universalisierung des Pädagogischen entspricht damit die Universalisierung lernbezogener Biografien, und das heißt auch die Entstehung einer habituell gesicherten Professionalität des Individuums als Lerner (Kade, Seitter 2004, Hervorhebung im Original).

Die Autoren konstatieren, dass Entgrenzung unter der Bedingung einer Universalisierung des Pädagogischen und der lernbezogenen Biografien immer auch zur

[43] In der Frühpädagogik in Deutschland fallen Einrichtungs- und Weiterbildungsträger häufig zusammen und die MitarbeiterInnen nutzen in der Regel die (betrieblichen) Weiterbildungen der eigenen Trägergruppe. Dementsprechend haben die AnbieterInnen oftmals eine Monopolstellung, agieren – ohne Transparenz und länder- oder trägerübergreifende Vereinbarungen zur Qualität und Vergleichbarkeit der Angebote – relativ „autonom und abgeschottet" (Diller 2014a: 106) voneinander. Insofern überwiegt in Deutschland laut Oberhuemer (wie auch in sechs weiteren der von ihr untersuchten europäischen Ländern) die nicht formale Weiterbildung, die weder mit formaler Zertifizierung noch beruflichen Aufstiegschancen verbunden ist (vgl. 2014: 137).

Selbstpädagogisierung im Sinne der „Entstehung einer habituell gesicherten Professionalität des Individuums als Lerner“ beitragen kann.

Vor diesem Hintergrund kann festgehalten werden, dass die ‚Verdopplung‘ von Ungewissheit, analog zur Verdopplung der Modernisierungsprozesse, einhergeht mit veränderten Formen der Gestaltung von Autonomie der professionellen AkteurInnen. Die Paradoxie individueller Autonomie zum einen als Zwang zur Selbstbestimmung, zum anderen als Begrenzung des eigenen Vermögens dazu gehört damit zu den entscheidenden Bedingungen professionellen Handelns im Modernisierungsprozess (vgl. Balluseck 2008: 27 f. mit Bezug auf Helsper 1996: 537). Professionalität (ebenso wie Beruflichkeit) findet heute als bezahlte Arbeit in einer Einrichtung im Auftrag von Dritten statt, meistens zum Zweck der Existenzsicherung. Damit ist der professionstheoretische Anspruch an die Autonomie der Professionellen grundsätzlich der Bewältigung ihrer eigenen sozialen, berufsbiografischen Ungewissheit untergeordnet und immer auch prekär (vgl. ebd. mit Bezug auf Helsper 1996: 529).

Diese veränderten Formen der Gestaltung von Autonomie betreffen das professionelle Handeln in der Frühpädagogik in doppelter Hinsicht (vgl. Balluseck 2008: 27).

Im Zuge von Modernisierungs- und Individualisierungsprozessen steigen nicht nur die Anforderungen, Kinder und Eltern bei der Bewältigung ihrer biografischen Ungewissheit zu unterstützen, z. B. durch steigende Pluralität von Lebens-/Familienformen und Migration (vgl. Rudolph 2012). Es steigen auch die Anforderungen der Fachkräfte in Bezug auf die eigene Berufsbiografie (vgl. Balluseck 2008: 18 f.). Belastungen z. B. durch geringe Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten, Personalmangel, Schichtarbeit, flexible Arbeitszeiten und ein geringes professionelles Selbstbewusstsein sind hier weitverbreitet. Diese historisch gewachsenen Rahmenbedingungen traditioneller Frauenberufe – die ursprünglich bis zur Ehe bzw. Mutterschaft ausgeübt wurden – fielen lange Zeit nicht auf (vgl. Mayer, C. 1999; s. 3.3.1 i. d. Kap.). Erst mit dem Anstieg der Anforderungen, vor alleman die frühkindliche Bildung, und des Fachkräftebedarfs sind die Arbeitsbelastungen zunehmend Anlass für Kritik geworden. Darüber hinaus wird das Belastungserleben der Fachkräfte mittlerweile auch als Teilaspekt professioneller Handlungskompetenz konzeptualisiert (vgl.

Dippelhofer-Stiem 2012). Die Bildung der eigenen Person sowie die der Kinder werden dabei zunehmend aus einer ökonomischen Perspektive betrachtet (vgl. OECD 2004).[44]
Die bereits erwähnten frauentypischen Arbeitsbelastungen spiegeln sich in den empirischen Befunden zu den Arbeitsbedingungen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen wider:

Die Beschäftigten (zum größten Teil auf Fachschulniveau ausgebildet ErzieherInnen) werden meistens nach dem Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst oder in Anlehnung an den Tarifvertrag bezahlt (vgl. Fachkräftebarometer 2017: 112). Nach der Entgeltordnung für den Sozial- und Erziehungsdienst (TVöD-SuE) fallen ErzieherInnen in die Entgeltgruppe S 8a. Hier betrug der Bruttomonatslohn mit der Entgeltstufe 4, die nach acht Berufsjahren erreicht wird, im Juli 2016 3.143,68 Euro. Je nach Qualifikation und Aufgaben sind für die Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen auch höhere bzw. niedrigere Eingruppierungen möglich (vgl. ebd.). Damit verdient eine ErzieherIn monatlich z. B. bis zu 900 Euro weniger als Männer im Fachschulberuf eines Technikers (vgl. Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft 2010). Andererseits ist das Einkommen frühpädagogischer Fachkräfte im Vergleich zu anderen weiblichen Beschäftigten insgesamt rund 300 Euro höher als der Durchschnitt (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014: 61). Trotzdem zeigen Befragungen, dass die Bezahlung im Unterschied zu Tätigkeit, den KollegInnen und Vorgesetzten die geringsten Werte in der Zufriedenheit der Fachkräfte erreicht (vgl. Eibeck 2014: 57). In Westdeutschland sind hier nur 11,4 % des Personals „(sehr) zufrieden“, aber 33,1 % „(sehr) unzufrieden“. Im Osten (ohne Berlin) ist diese Zufriedenheit (28,2 %) höher und die Unzufriedenheit (14,9 %) geringer (vgl. ebd.).

Hinzu kommt, dass die meisten Fachkräfte in ‚traditionellen Verhältnissen‘ leben, verheiratet sind und Kinder haben (vgl. Strunz 2014: 63 ff.). Knapp zwei Drittel arbeiten in Teilzeit. Während in Ostdeutschland eher der Mangel an Vollzeitstellen eine Teilzeittätigkeit zu bedingen scheint, wird im Westen vor allem die familiale Vereinbarkeit als Grund genannt. Für zukünftige Professionalisierungsbestrebungen ist es daher wichtig, zwischen „gewünschter und unfreiwilliger“ Teilzeittätigkeit zu unterscheiden (vgl. ebd.: 72). Laut Schreyer u. a. ist nur ca. ein Drittel der Fachkräfte mit ihrer Arbeitszeit zufrieden (vor allem im Westen). 33 % möchten sie erhöhen, 30 %

[44] Bildung galt auf der Agenda der OECD (2004) als wertvollstes Kapital von Gesellschaften und die Kompetenzen des Humankapitals in einer wettbewerbsorientierten globalisierten Wirtschaft als entscheidende Faktoren für Produktivität, Wirtschaftswachstum und steigenden Lebensstandard.

reduzieren. Zugleich empfinden es die meisten (60,9 %) grundsätzlich als entlastend, wenn das eigene Kind in der eigenen Einrichtung einen Platz erhalten kann (vgl. Schreyer u. a. 2014).

Ähnlich wie in anderen frauentypischen Berufen im Sozial- und Pflegebereich zeichnet sich auch das Feld der Frühpädagogik durch einen überdurchschnittlich hohen Anteil befristeter Beschäftigungsverhältnisse aus (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017: 109). Weniger typisch für ein ‚weibliches' Berufsfeld ist hingegen, dass der Anteil geringfügig Beschäftigter (Minijobs, kurzfristige Beschäftigungen, Ein-Euro-Jobs) im Jahr 2014 mit ca. 4 % der ErzieherInnen (9 % der KinderpflegerInnen) relativ niedrig ist (vgl. dies. 2014: 56).

Abbildung 5: Belastungen der pädagogischen Fachkraft in Kindertageseinrichtungen[45]

Einen Zusammenhang zwischen der Verbundenheit mit Beruf/Arbeitgeber (Träger), Arbeitszufriedenheit und Belastungserleben (Ungleichgewicht zwischen Anforderungen und Anerkennung durch Gehalt, Wertschätzung, Aufstiegschancen, Arbeitsplatzsicherheit) belegt die vom Staatsinstitut für Frühpädagogik bundesweit durchgeführte Fragebogenstudie zu *Arbeitsplatz und Qualität in*

[45] http://www.betrifftkinder.eu/zeitschrift/betrifft-kinder/betrifft-kinder-2016/bk-04-2016/1648-das-bild-paedagogischer-fachkraefte.html.

Kindertageseinrichtungen AQUA (vgl. Schreyer u. a. 2014, 2015). Die Ergebnisse bestätigen die ambivalenten Befunde anderer Studien zur Arbeitszufriedenheit/-belastung in Kindertageseinrichtungen (vgl. Fuchs-Rechlin 2007; DGB-Index 2015). Grundsätzlich erscheinen die Fachkräfte als „resiliente“ Gruppe von ArbeitnehmerInnen, die ihren Beruf trotz der belastenden Arbeitsbedingungen als „Berufung“ erleben und die positiven Aspekte des Berufsbildes wie selbstständiges, eigenverantwortliches Arbeiten betonen (vgl. Schreyer u. a. 2015: 213). Dennoch nehmen 71,7 % von ihnen ein deutliches Ungleichgewicht zwischen Anforderungen und Anerkennung in ihrem Berufsfeld wahr, wobei die Leitungskräfte (86,7 %) und ErzieherInnen (74,3 %) am stärksten belastet sind (vgl. Schreyer u. a. 2015: 205 f.).

Darüber hinaus belegen empirische Studien auch, dass die mit Berufserfahrung einhergehende emotionale Bindung gegenüber der Einrichtung eine Ressource im Belastungserleben darstellen kann (vgl. Meyer, S. u. a. 2015: 188 f., 190 ff.).

Im Hinblick auf die Beurteilung der Weiterbildung gaben laut einer Studie der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF)* 96 % der Fachkräfte (inkl. PraktikantInnen) in Kindertageseinrichtungen an, in den letzten zwölf Monaten mindestens an einer Veranstaltung (meist höchstens drei Tage) teilgenommen zu haben. 90 % von den Befragten waren zwar (sehr) zufrieden mit der Teilnahme, allerdings sehen 84 % Verbesserungsbedarf in der fehlenden Anerkennung erworbener Zusatzqualifikationen, z. B. durch tarifliche Verbesserungen.

Insgesamt betrachtet, kann festgehalten werden, dass im Zuge von Modernisierungs- und Individualisierungsprozessen nicht nur die Anforderungen an ErzieherInnen steigen, Kinder und Eltern bei der Bewältigung ihrer biografischen Ungewissheit zu unterstützen, sondern auch die Bewältigung der eigenen berufsbiografischen Ungewissheit anspruchsvoller wird (s. o.). Die oben genannten Arbeitsbelastungen wie mangelnde Bezahlung, Zeit- und Personalmangel ermöglichen kaum die für die pädagogische Arbeit notwendige Autonomie der Professionellen, um den Anforderungen z. B. an eine vertrauensvolle Bindung zu den Kindern gerecht zu werden (vgl. Balluseck 2008: 31). Im Zuge dessen gewinnen das Konzept Lebenslangen Lernens und die Vielfalt möglicher Aneignungswege als Strategie in der Bewältigung berufsbiografischer Ungewissheit an Bedeutung. Welchen Beitrag dabei informelle Formen des Lernens, deren Förderung und

Anerkennung im Professionalisierungsdiskurs der Frühpädagogik leisten können, wird im folgenden Abschnitt geklärt.

2.2 Informell erworbenes Erfahrungswissen als zentrales Element professioneller Handlungskompetenz

Die soziale, berufsbiografische Ungewissheit bezüglich der Planung und Ausgestaltung der Profession als Teil der Gesamtbiografie (s. 2.1.2 i. d. Kap.) betrifft nicht nur Grenzen der Planbarkeit und Vereinbarkeit, sondern auch die steigende Notwendigkeit permanenter Weiterbildung, die oftmals selbstorganisiert vorangetrieben werden muss. Unsicherheit verdopple sich somit in der Weise, dass der Beruf selbst bezüglich seiner Handlungsbedingungen unsicherer wird und diese Unsicherheit sich wiederum biografisch auswirkt. Um diesen Entwicklungen im Kontext beruflicher Bildung und Professionalisierung gerecht werden zu können, wird zurzeit vermehrt die Anerkennung informell erworbenen Erfahrungswissens als Qualifikation gefordert (vgl. Wischmann 2017).

Informelles Lernen im Sinne einer Lernform, die sich in Erfahrungen ‚beiläufig' vollziehe ist von zentraler Bedeutung für die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenzen von pädagogischen Fachkräften (s. 2.2.1 i. d. Kap.). Der Erwerb dieser „Kernkompetenzen" ist mit der Ausbildung keinesfalls abgeschlossen:

> Vielmehr kennzeichnen diese Kernkompetenzen zentrale Felder informellen Lernens, wie es für professionelles Handeln erforderlich ist: Die viel zitierte Ungewissheit, […] von denen der berufliche Alltag geprägt ist, forder[t] die Fachkräfte in immer neuer Weise heraus, bei ihrem Handeln Chancen und Hindernisse […] zu reflektieren und kritisch mit der eigenen Geschichte abzugleichen (Leu 2014: 32).

Die bildungspolitische Aufmerksamkeit für informelles Lernen ist in Deutschland in den letzten Jahren gestiegen. Den jüngsten Anstoß dafür gab die Europäische Union mit der im Jahr 2000 verabschiedeten *Lissabon-Strategie des Lebenslangen Lernens* (Europäischer Rat 2000). Deren Ziel ist es, die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit des EU-Raumes zu stärken und dafür alle Kompetenzen einer Gesellschaft nutzen zu können. Als eigentlicher ‚Erfinder' des modernen Kompetenzdenkens gilt der Linguist Chomsky (1973). Er versteht unter *Kompetenz* die Fähigkeiten und das angeeigente Wissen zur Sprachanwendung, in Abgrenzung zur ‚Performanz' als tatsächlicher Sprachanwendung

bzw. dem beobachtbaren Tun.[46] In diesem Sinne bezeichnet Kompetenz eine nicht beobachtbare, theoretisch unterstellte Fähigkeit, über die AkteurInnen auch nur selten explizit Rechenschaft ablegen können. Als Voraussetzung für die ökonomische Nutzung aller Kompetenzen einer Gesellschaft gilt die Implementierung eines Systems zur Anerkennung von Lernleistungen, bei denen nicht der Lernweg bzw. -ort, sondern das *Lernergebnis (Outcome)*[47] entscheidend ist. In vielen europäischen Ländern haben sich bereits Verfahren etabliert, mit denen Kompetenzen erfasst und anerkannt werden, die außerhalb des formalen Bildungssystems erworben wurden (vgl. Bjørnåvold 2001). In Deutschland steht dies noch aus. Ein Schritt in die Richtung könnte der 2008 in Kraft getretene *Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)* und seine nationale Übersetzung der *Deutsche Qualifikationsrahmen DQR* (AK DQR 2011, s. 2.2.2 i. d. Kap.) sein. Kritisch anzumerken ist hier, dass sich allein schon die Unterscheidung zwischen formalen und informellen Lernprozessen schwierig gestaltet, in Abhängigkeit davon, welches Veständnis von Lernen zugrunde gelegt wird. Insbesondere dies ist jedoch entscheidend und sollte stets explizit gemacht werden, weil dadurch auch transparent wird, in welchen gesellschaftlichen Machtverhältnissen und mit welchem Interesse sich Prozesse der Differenzierung und Anerkennung vollziehen (vgl. Wischmann 2017: 60).

2.2.1 Informelles Lernen als Voraussetzung individueller Professionalisierung

Das steigende Interesse an informellen Lernformen zeigt sich auf den ersten Blick allein schon in der großen Zahl einschlägiger Veröffentlichungen (vgl. Überblick in Wischmann 2017). Außerdem lässt sich parallel zur fachwissenschaftlichen Diskursentwicklung eine Ausweitung der Diskurse in bildungspolitischen und

---

[46] Der Sprachwissenschaftler und -psychologe Noam Chomsky (1973) setzte gegen die behavioristische ‚tabularasa-Theorie' seinen Ansatz von Prä - Dispositionen selbstorganisativen sprachlichen Handelns und wurde damit zu einem wesentlichen Mitinitiator der Kognitiven Wende in der Psychologie (Überblick in Erpenbeck 2002). Für den *Kompetenzbegriff* liegt mittlerweile eine Vielzahl von Definitionen vor (vgl. u. a. Arnold 1997: 269 ff.; Bahl 2009: 25 f). Während sich z. B. ‚Qualifikationen' eher auf die rechtsförmig zertifizierbaren Elemente individueller Fähigkeiten und die Erfüllung von Anforderungen als Teil der Komepetenz beziehen, implizieren *Kompetenzen* die ganze Person (z. B. nicht nur kognitive, sondern praktische, soziale Fähigkeiten) und betonen die Fähigkeit des Lernenden zur Selbstorganisation (vgl. Erpenbeck, Heyse 1999: 23).

[47] Im Unterschied zu *Input* (Lernort/die Ausbildungsform) und Output (kurzfristiges Lernergebnis) beschreiben *Learning Outcomes*, was jemand nach dem Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, und sind nicht direkt überprüfbar (vgl. Hermann, Funk, Teichert 2013: 13 f.).

bildungsökonomischen Zusammenhängen verzeichnen (Dohmen 2001; Europäische Kommission 2001, 2002, 2008; OECD 2003, 2004; CEDEFOP 2009). In diesen politisch-programmatischen Veröffentlichungen geht es um die Notwendigkeit der Anerkennung informellen Lernens in Bezug auf die Anknüpfungsmöglichkeiten formaler Bildung (Berufsausbildung, Weiterbildung, Studium) sowie auf die Optimierung des individuell verfügbaren Humankapitals auf dem Erwerbsmarkt (vgl. Wischmann 2017: 56). Parallel zu der Präsenz des Begriffs ist keineswegs klar, was mit *informell oder Informellem* genau gemeint ist. Laut Colley u. a. (2002) ist eine allgemeingültige Definition informellen Lernens allein deshalb nicht möglich, weil es immer nur in Beziehung zu formellem Lernen verstanden werden kann und damit kontext- und situationsgebunden ist. Außerdem muss immer auch die Perspektive, aus der heraus die Bestimmung vorgenommen wird, berücksichtigt werden. Wischmann fand drei übergeordnete Definitionsmerkmale, die laut Duden auf Informelles zutreffen. Erstens ist etwas informell, wenn es sich nicht an starren, vorgegebenen Kriterien orientiert. Zweitens ist etwas informell, wenn es bekannt und vertraut erscheint, was auch mit der Abwesenheit von Kontrolle und Öffentlichkeit einhergeht. Drittens ist etwas informell, wenn es informiert, wenn auch evtl. nur vorläufig.

Außerdem wird deutlich, dass sich das Informelle vor allem durch seine Unbestimmtheit auszeichnet (vgl. ebd.: 57).

> Im Kontext von Lernen und Bildung wird dies zumeist als Vorteil gewertet, weil so individuell entschieden werden kann, was als „nützliches“ informelles Lernen jeweils anerkannt wird. Die Abwesenheit von Standards hat jedoch auch zur Folge, dass nie gewusst werden kann, was eigentlich in welchem Fall vom wem gelernt worden sein sollte (Wischmann 2017: 57f).

Besonders ausgeprägt ist die Debatte um die Bedeutung des informellen Lernens in den Bereichen der Erwachsenenbildung bzw. des oben genannten Konzeptes des Lebenslangen Lernens (u. a. Überblick in Colley u.a. 2002).

Es wird im Bereich der Erwachsenenbildung seit einiger Zeit intensiv diskutiert. Mittlerweile bildet es die Grundlage (bildungs-)politischer Handlungsstrategien als Antwort auf sich schnell verändernde und schwer absehbare Anforderungen des Erwerbsmarktes an ArbeitnehmerInnen und die damit verbundenen ökomischen und politischen Interessen (vgl. Wischmann 2017: 58f). Dabei steht die Annahme im Zentrum, dass Lernen potenziell immer und überall stattfindet. Während im englischsprachigen Raum sich Forscher bereits in den 1960er und 1970er Jahren, mit der Frage nach nicht organisiertem und nicht intendiertem Lernen befassen, begann die

Debatte in Deutschland daran anschließend erst deutlich später. Die Bedeutung des *informellen, d. h. nicht strukturierten und nicht notwendigerweise intendierten Lernens*[48] wird dabei in der Weise herausgestellt, dass man versucht, deren Ergebnisse – wie spezifische Kompetenzen oder Wissensbestände – anzuerkennen als Qualifikationen für den Arbeitsmarkt. Es wird deutlich gemacht, dass es vor allem um (bildungs-)ökonomische Interessen geht, um angesichts aktueller demografischer Entwicklungen einem Fachkräftemangel vorzubeugen bei einer gleichzeitig hohen Jugendarbeitslosigkeit in Europa (vgl. ebd.). Dabei gibt es weit weniger empirische Studien zum informellen Lernen Erwachsener als die obigen Expertisen suggerieren und es ist auch weit unumstrittener, wie informelles Lernen definiert und operationalisiert werden kann, als es im politischen Diskurs nahegelegt wird (Colley u. a. 2002). Wie internationale Studien seit den 1970er Jahren zeigen, scheint lediglich gut belegt zu sein, dass informelles Lernen (im Sinne nicht institutionell gerahmter oder curricular intendierter Lernprozesse) von großer Bedeutung ist (vgl. Wischmann 2017: 58f).

Laut Leu sind das Konzept des Lebenslangen Lernens und auch das der Kompetenz anschlussfähig für ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen. „Es geht nicht darum, dass Lernende im Laufe ihres Lebens einfach vorgegebene Wissensinhalte übernehmen, sondern sie aufgrund von Handeln und eigenen Erfahrungen *konstruieren*“ (Leu 2014: 16, Hervorhebung im Original). Eine besondere Bedeutung kommt dabei dem informell erworbenem Erfahrungswissen zu, das aus der aktiven Auseinandersetzung mit Handlungsanforderungen resultiert (vgl. ebd.: 15). Mit dieser ‚Besonderheit‘ wird es auch zur entscheidenden Voraussetzung für die Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses pädagogischer Fachkräfte, die sich über die gesamte Biografie erstreckt (vgl. Ebert 2011).

Diesen Zusammenhang berücksichtigt das *Kompetenzmodell*[49] frühpädagogischer Fachkräfte von Fröhlich-Gildhoff und Nentwig-Gesemann (2015: 51). Zugrunde gelegt wird der Anspruch, pädagogische Ungewissheit in komplexen, unvorhersehbaren Situationen professionell, d. h. eigenverantwortlich, fachlich begründet, zu gestalten. Das

[48] Der Begriff der *informellen Lernformen* wird oft synonym für selbstgesteuertes, selbstständiges oder auch implizites Lernen gebraucht (vgl. Annen 2012; Geldemann u. a. 2009). Einen Überblick über verschiedene Aspekte informellen Lernens gibt z. B. die Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (2005).

[49] *Kompetenzmodelle* dienen der Beschreibung und Analyse von Handlungskompetenzen. Sie bilden die indirekte Basis eines Qualifikationsrahmens, der die für bestimmte berufliche Handlungsfelder notwendigen Qualifikationen definiert (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011).

Modell unterscheidet die Möglichkeit, in bestimmter Weise zu handeln (Disposition), von dem tatsächlich realisiertem Handeln.

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Disposition pädagogischer Handlungskompetenz (s. Abb. 6) und beschreibt das wechselseitige Zusammenspiel zwischen

- (informell erworbenem), implizitem Erfahrungswissen, das immer wieder in reflektiertes Erfahrungswissen zu transformieren ist,
- dem expliziten, wissenschaftlich-theoretischen Wissen sowie
- sozialen und methodischen Kompetenzfacetten.

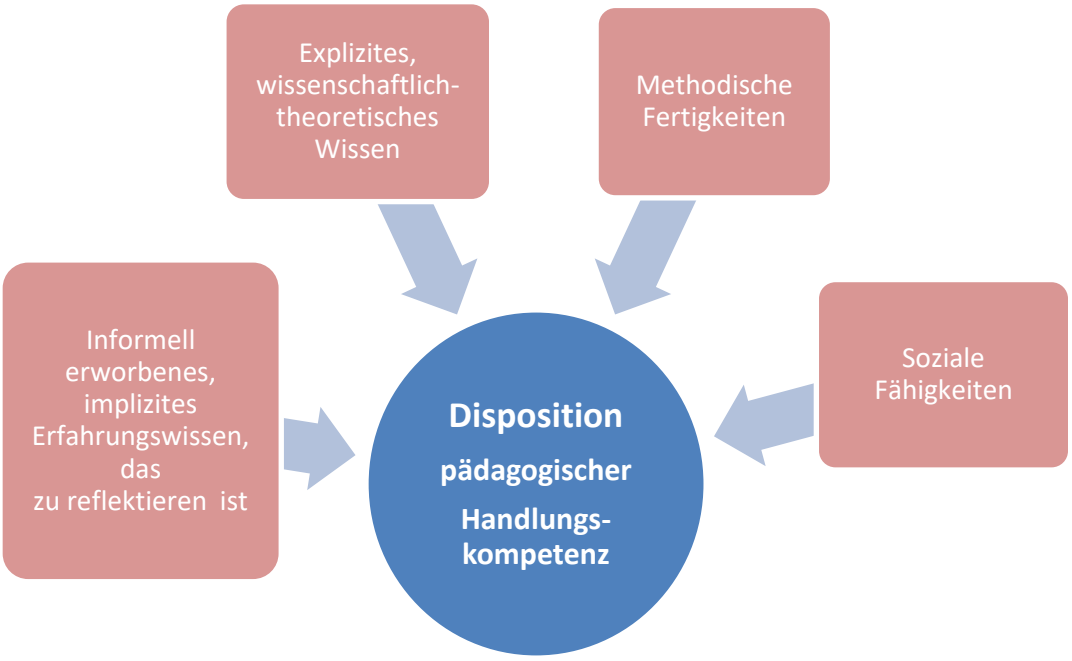


Abbildung 6: Die Disposition pädagogischer Handlungskompetenz (eigene Darstellung nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann 2015)

Im Feld der Frühpädagogik wird seit Langem die Kluft zwischen Fachwissen und Praxis kritisiert und eine gemeinsame Handlungsorientierung im Sinne eines auf *Professionswissen*[50] basierenden, reflektierten *Berufshabitus*[51] gefordert. Hier nimmt die

[50] Das *professionelle Wissen* oder *Professionswissen* hängt vom Professionsbild ab und ermöglicht eine Begründung frühpädagogischen Handelns, die den Praxis- und Theorieanforderungen gerecht wird (vgl. u. a. Lankes 2008; Shulman 1987).

[51] Kritisiert wird in der Diskussion um die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte oft das Fehlen einer angemessenen Haltung. Dazu gehört z. B. die Überzeugung, dass Kinder selbst eine zentrale Rolle in ihren Entwicklungs- und Bildungsprozessen einnehmen, mit großer Neugier ihre Umwelt erkunden und dafür bereits viele Kompetenzen mitbringen. Entsprechend zurückhaltend sollten Fachkräfte in ihrem Erziehungshandeln und der Begleitung kindlicher Selbstbildungsprozesse sein. Andererseits kann dabei vergessen werden, dass und wie Kinder hier von qualifizierten Anregungen der Fachkraft profitieren (vgl. König 2009). Da die pädagogische Haltung eng mit der eigenen Biografie verbunden ist und die Wahrnehmung von pädagogischen Anforderungen und Handlungsspielräumen prägt, gehört Reflexion zu den wichtigsten Kompetenzen von ErzieherInnen (vgl. Leu 2014: 30).

Professionalisierung des Feldes in Deutschland eine Sonderstellung ein (vgl. u. a. Combe, Helsper 1999; Nentwig-Gesemann 2008; Karsten 2006b, 2013). Ältere Studien (vgl. Dippelhofer-Stiem, Kahle 1995; Kahle 2000) zeigen z. B., dass sich ErzieherInnen für die Kernbereiche ihres beruflichen Alltags gut ausgebildet fühlen, auch wenn sie häufig nicht auf fachliches (wissenschaftlich basiertes) Wissen, sondern auf biografisch lebensweltliches Wissen zurückgreifen. Weniger vorbereitet fühlen sie sich z. B. im Umgang mit Eltern oder Institutionen oder ‚verhaltensauffälligen' Kindern (vgl. ebd.). Die Unsicherheit wächst, je mehr sich die Arbeit von der Bewältigung alltäglicher Probleme entfernt (vgl. Andermann, Dippelhofer-Stiem, Kahle 1996; Beher, Walter 2012). In diesem Zusammenhang widmen sich viele jüngere Studien der Frage nach dem Ertrag der neuen Studiengänge für Kindheitspädagogik, auch im Unterschied zur fachschulischen Ausbildung der ErzieherIn (vgl. u. a. Helm, 2010; Mischo u. a. 2012, 2013; Projektgruppe ÜFA 2013).

Die Befunde internationaler Forschung weisen auf einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem Qualifizierungsniveau, der Bildungs- und Einrichtungsqualität und der erzielten Wirkung hin (vgl. Überblick u. a. in Doherty-Derkowsky 1995; Whitebook 2003; Oberhuemer 2013; Thole u. a. 2015: 126). Ein vergleichender Beitrag zu sieben Studien (vgl. Early u. a. 2007) belegt jedoch auch, dass eine akademische Ausbildung allein keine höhere Effektivität und Qualität bedeutet. Es kann lediglich von einer komplexeren Begründungs- und Reflexionsfähigkeit des Personals ausgegangen werden.[52] Anzumerken ist an dieser Stelle auch, dass sich die Ergebnisse internationaler Studien aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungsniveaus und -systeme zwischen den Ländern nicht einfach auf die Verhältnisse in Deutschland übertragen lassen (vgl. Cloos 2013: 51). Hinzu kommt, dass sich die empirische Befundlage (inter-)national noch auf unsicherer Grundlage befindet (vgl. u. a. Whitebook 2003, Thole u. a. 2015). Im Kontext nationaler Forschung kritisieren Anders und Roßbach (2013: 191), dass viele Studien nur eingeschränkt repräsentativ sind. Häufig untersucht werden z. B. die Kompetenzselbsteinschätzungen von AbsolventInnen am Ende der Ausbildung und von BerufseinsteigerInnen. Diese können sich jedoch nach Berufseintritt

[52] Hier muss berücksichtigt werden, dass die meisten Studien den Ausbildungsabschluss erheben, ohne genauere Merkmale und Inhalte der Hochschulausbildungen zu betrachten (vgl. Aktionsrat Bildung 2012: 29 f. mit Bezug auf Early u. a. 2007). Ein Grund dafür, dass sich keine oder nur geringe Effekte des formalen Ausbildungsniveaus zeigen, vermuten Early u. a. (2007: 573 ff.) z. B. in einer fehlenden systematischen Verknüpfung von theoretischen Ausbildungsinhalten an den Hochschulen (ebenso wie an den Fachschulen) und dem Lernort Praxis. Dadurch werden die AbsolventInnen zu wenig auf die Praxis vorbereitet oder erhalten in der beruflichen Einmündungsphase zu wenig Unterstützung.

verändern und sind auch dann nicht einfach mit denen von berufserfahrenen Fachkräften gleichzusetzen (vgl. Mischo u. a. 2013 mit Bezug auf Dippelhofer-Stiem, Kahle, 1995). Die Befunde von Mischo u. a. (2016) zeigen, dass sich im Laufe der Ausbildung mit der Zunahme der Bildungsfunktion und der Persönlichkeitsförderung sowie der Abnahme instruktivistischer Lernüberzeugungen (z. B. „Kinder begreifen besser, wie etwas funktioniert, wenn es vorgemacht wird“) ein Trend in Richtung ko-konstruktisch orientierter pädagogischer Überzeugungen vollzieht. Sowohl am Ende als auch zu Beginn der Ausbildung vertreten Studierende in etwas höherem Ausmaß ko-konstruktivistisch orientierte Überzeugungen als die FachschülerInnen. Letztere schätzten die Betreuungsfunktion wichtiger ein als die Studierenden, teilten auch in höherem Ausmaß instruktivistische Lernauffassungen und orientierten sich stärker an vorberuflichen Vorstellungen als an den in der Ausbildung erworbenen wissenschaftlichen Konzepten.

Allerdings ist ein häufiges Problem empirischer Studien, dass, wenn PädagogInnen in Befragungen kaum auf Fachwissen zurückgreifen, dies nicht unbedingt auf dessen Bedeutungslosigkeit hinweist (vgl. u. a. Erpenbeck 2004; Faas 2010; Chomsky 1973). Die Studie *Wissen in Kitas* (Milbradt u. a. 2012) zeigt z. B., dass das Fachwissen oft weniger bewusst zugänglich und damit nicht ohne weiteres in explizites Wissen zu verbalisieren ist. Im Sprechen wird es jedoch häufig implizit – durch die Fähigkeit zur Differenzierung, Multiperspektivität und Reflexion der eigenen Betrachtungsweise – deutlich, z. B. wenn die Fachkräfte zwischen der Sichtweise der Kinder und ihrer eigenen unterscheiden oder auch die Möglichkeit des Nichtwissens in Betracht ziehen (vgl. Thole u. a. 2015).

Über das konkrete Handeln bieten Studien Aufschluss, in denen die pädagogische Arbeit ‚von außen‘ mittels Beobachtung analysiert wird. Ältere Befunde verweisen z. B. auf eine Tendenz zum „pädagogischen Rückzug“ (Tietze u. a. 1998) in Kitas, wobei die Kinder weitgehend sich selbst überlassen bleiben.[53] In der *Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit NUBBEK* (Tietze u. a. 2013: 73 ff.) aus dem Jahr 2012 wurde z. B. für die große Mehrzahl der Kindertageseinrichtungen eine mittlere pädagogische Prozessqualität (Qualität der Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind) ermittelt. Angesichts dieser Befundlage

[53] Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt auch eine ethnografische Studie zu Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (darunter auch eine Kindertageseinrichtung), wonach das Handeln der Fachkräfte weniger auf theoretischen und wissenschaftlichen Kenntnissen zu basieren scheint (vgl. Cloos 2008).

wurde bereits vielfach auf die Diskrepanz zwischen subjektiven Ansprüchen und dem beruflichen Handeln der pädagogischen Fachkräfte in Kitas hingewiesen. Ältere Befunde der Videostudie von König (2009) zeigen z. B., dass ErzieherInnen überwiegend konstruktivistischen Bildungsvorstellungen vom Kind als AkteurIn der eigenen Entwicklung zustimmen, aber die Praxis weitgehend auf Routine basiert. Anstelle von dialogischen Interaktionen dominiert das Ausführen von Handlungsanweisungen und selten treten Handlungsstrukturen auf, die zu anregenden und weiterführenden Denkprozessen führen (vgl. ebd.: 254). Diese Diskrepanzen belegt auch die Studie von Mey u. a. (2012). So wird z. B. der Anspruch, die Selbstbildung der Kinder und ihre Themenpräferenzen zu berücksichtigen, praktisch oft nur als Möglichkeit realisiert, dass Kinder Angebote annehmen oder ablehnen können (vgl. Mey u. a. 2012: 169).

Eine solche Anspruch-Praxis-Diskrepanz gehört laut Dippelhofer-Stiem (2012) zu den spezifischen Belastungsphänomenen in traditionellen Frauenberufen und trägt zu einem geringen Selbstwirksamkeitserleben im professionellen Selbstverständnis bei. Empirische Befunde verweisen darauf, dass sich diese Diskrepanz nicht allein durch den Mangel an Fachwissen oder Theorie-Praxis-Transfer erklären lässt. Vielmehr ist sie auch Ausdruck der nicht bewusst wahrgenommenen Bedingungen des Feldes und der Einrichtung (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012: 146 f.; Cloos, Göbel, Lemke 2015; Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014). Als ‚PraktikerInnen vor Ort' bilden ErzieherInnen im Laufe der beruflichen Sozialisation eigene Regeln der Alltagsbewältigung aus. Das subjektive Berufsleitbild verändert sich nach Berufseintritt hin zu einem „gesunden Realismus" (Kahle 2000). Das berufliche Handeln kann den subjektiven Ansprüchen dennoch nicht gerecht werden, die auch nach dem Berufseinstieg überhöht und vielseitig bleiben. Deshalb unterscheidet Dippelhofer-Stiem (2012) drei Segmente frühpädagogischer Professionalität: das *subjektive Berufsleitbild*, das *berufliche Handeln* sowie die *Berufsverbundenheit* (s. 3.1.2 im Kap. III).

Wie bereits erwähnt, kommt dem informellen Lernen eine zentrale Bedeutung zu, damit ErzieherInnen im Laufe ihrer beruflichen Sozialisation ein professionelles Selbstverständnis entwickeln und festigen können. Hier ist z. B. die systematische Abstimmung der Lernorte Fachschule und Praxis von besonderer Bedeutung, um das Lernen durch Erfahrung zu unterstützen. Dem wird z. B. auch in dem DQR-orientierten *Länderübergreifenden Lehrplan Erzieherin/Erzieher (2012)* besondere Beachtung beigemessen. Diesem Stellenwert entspricht jedoch weder die Ausstattung der

Praxisstelle noch deren Einfluss auf die Ausbildung, die nach wie vor als zu praxisfern oder verschult gilt (vgl. Leu 2014; Ebert 2014, 2010).

In den Einrichtungen wird z.B. die Anleitung von PraktikantInnen häufig nebenbei und ohne angemessene Qualifikation ausgeführt. In entsprechenden Verordnungen der Bundesländer wird die Weiterbildung für MentorInnen zwar empfohlen, verbindlich vorgeschrieben aber nur in Rheinland-Pfalz und Sachsen. Hinzu kommt, dass die Ausstattung der Einrichtungen von der (finanziellen) Förderung seitens der Träger abhängt. Bislang liegt die Verortung der Ausbildung bei den Schulbehörden der Länder. Notwendig erscheint deshalb eine auch rechtlich abgesicherte Aufwertung der Praxiseinrichtungen als Teil der Ausbildung (vgl. Leu 2014: 24 ff.). Weitere Bestrebungen, informelles Lernen im Berufsalltag zu fördern, betreffen eine entsprechende ‚Kultur' in Teamgesprächen, Supervision, Fachberatung und Weiterbildung, in denen Erfahrungen reflektiert werden. In dieser Weise immer wieder in Beziehung zum Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse gesetzt, können sie (vergleichbar mit der Herausbildung des Professionswissens im LehrerInnenberuf), langfristig zu einem Wissen transformiert werden, was in die Ausbildung einfließt (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012: 148).

Ziel dieses Abschnittes war es zum einen, die zentrale Bedeutung informellen Lernens für die individuelle Kompetenzentwicklung pädagogischer Fachkräfte zu verdeutlichen. Zum anderen wurde bereits angesprochen, dass informelles Lernen bzw. dessen Anerkennung im Hinblick auf individuelle Professionalisierung im Kontext von Ungewissheit ein durchaus kritisch zu sehender Weg ist, gerade im Hinblick auf soziale Ungleichheiten, z.B. entlang von Geschlechterdifferenz. Kritisch anzumerken ist, dass allein schon die Unterscheidung zwischen formalen und informellen Lernprozessen schwierig ist, in Abhängigkeit davon, welches Veständnis von Lernen zugrunde gelegt wird. Insbesondere dies sollte stets explizit gemacht werden, weil dadurch auch transparent wird, in welchen gesellschaftlichen Machtverhältnissen und mit welchem Interesse sich Prozesse der Differenzierung und Anerkennung vollziehen (vgl. Wischmann 2017: 60). Gerade die Publikationen der OECD implizieren z.B. kognitivistische Lernmodelle (vgl. Künkler 2008: 35ff), die anschlussfähig sind an eine Idee von der Anerkennbarkeit des Informellen als ökonomisch verwertbarer Ressource (vgl. Wischmann 2017: 60). Inwiefern in diesem Sinne auch der Kompetenzbegriff kritisch zu reflektieren soll im folgenden Abschnitt 2.2.2 im Kontext der Debatten um

den Deutschen Qualifikationsrahmen und die Anerkennung informellen Lernens geklärt werden.

2.2.2 Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen und seine Bedeutung für die Anerkennung informellen Lernens

Mit der *Anerkennung* oder *Validierung*[54] von informellem Lernen wird sich in Deutschland seit einigen Jahren, vor allem aufgrund von europäischen Einflüssen verstärkt auseinandergesetzt (vgl. Dehnbostel, Seidel, Stamm-Riemer 2010; Schmidt-Hertha 2011b; Gylor, Schöpf, Severing 2015; Münchhausen, Seidel 2016). Den bildungspolitischen Hintergrund hierfür bildet die oben genannte Lissabon-Strategie Lebenslangen Lernens, eine Initiative der Europäischen Union (Europäischer Rat 2000). Im Kontext dieser Initiative führten weitere Reformstränge, die auf die Verbesserung der europäischen Zusammenarbeit abzielen, jeweils zur Verabschiedung des *Europäischen (EQR)* und des *Deutschen (DQR) Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* (Europäische Kommission 2008; AK DQR 2011). Qualifikationsrahmen definieren auf der Basis von Kompetenzmodellen die für bestimmte berufliche Handlungsfelder notwendigen Qualifikationen, d. h. auch die Voraussetzungen für den Erwerb von Zertifikaten (vgl. Friederich 2015).[55] In den EU-Staaten sollte der EQR unter Berücksichtigung der nationalen Besonderheiten des jeweiligen Bildungssystems umgesetzt werden. Im Zuge dessen beschloss das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zusammen mit der Kultusministerkonferenz (KMK) die Entwicklung des 2013 in Kraft getretenen DQR (vgl. KMK u. a. 2013).[56] Erarbeitet wurde dieser von der *Bund-Länder-Koordinierungsstelle „Deutscher Qualifikationsrahmen“ (B-L-KS DQR)* und dem *Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR)*.[57] Auf dem gemeinsamen Internetportal des BMBF und der KMK wird der DQR beschrieben als

---

[54] Für den deutschen Begriff der *Anerkennung* wird in der EU in den letzten Jahren der Begriff der *Validation* bevorzugt im Unterschied zur OECD, die den Begriff *Recognition* verwendet, womit z. T. eine unterschiedliche inhaltliche Fokussierung verbunden ist (vgl. Gutschow u. a. 2010: 11).

[55] Nochmals differenzierter sind *Qualifikationsprofile*, die Kompetenzen beschreiben, die zur Erlangung eines formalen Ausbildungsabschlusses erforderlich sind, wie z. B. in der Frühpädagogik (vgl. Überblick Robert Bosch Stiftung 2011).

[56] Im Unterschied zur Regelung in anderen europäischen Staaten heißt er in Deutschland nicht *Nationaler*, sondern *Deutscher Qualifikationsrahmen*, da die Bundesländer auf ihre Zuständigkeit in dem Prozess hingewiesen haben.

[57] Die B-L-KS DQR setzt sich zusammen aus KMK, BMBF, Wirtschaftsministerkonferenz, Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (vgl. DQR 2016). Sie begründeten den AK DQR,

> ein Übersetzungsinstrument, mit dessen Hilfe alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems den acht Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) zugeordnet werden können. Dadurch wird die Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen in Europa gefördert und die Mobilität von Lernenden sowie Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern unterstützt. Ziel ist es, im DQR alle schulischen, akademischen und beruflichen, aber auch auf anderen Wegen erworbene Qualifikationen abzubilden und so einen Rahmen für das lebenslange Lernen zu entwickeln. Dabei wird den Besonderheiten des deutschen Bildungssystems Rechnung getragen (DQR 2017a).

Der DQR unterscheidet acht Niveaus, auf denen mittels Deskriptoren die Kompetenzen beschrieben werden, die für das Erlangen einer *Qualifikation*[58] des jeweiligen Niveaus erforderlich sind (vgl. AK DQR 2011). Für die Beschreibung der acht Niveaus ist eine Vier-Säulen-Struktur vorgegeben (s. Abb. 7): *Fachkompetenzen*, unterteilt in Wissen und Fertigkeiten, und *Personale Kompetenz*, unterschieden in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit.

Niveauindikator			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/ Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Abbildung 7: Struktur des DQR (AK DQR 2011)

EQR und DQR soll nicht nur zur „Modernisierung des Bildungs- und Ausbildungssystems, der Kopplung zwischen Bildung, Ausbildung und Beschäftigung“, sondern auch „der Brückenbildung zwischen formalem, nicht formalem und informellem Lernen dienen und auch zur Validierung von durch Erfahrungen erlangten Lernergebnissen beitragen“ (Europäische Kommission 2008). Es geht also nicht um die Lern- und Bildungsprozesse selbst, sondern um deren Ergebnisse, die formal anerkannt werden müssen, um als Humankapital einsetzbar zu sein. In diesem Sinne wurden, wie bereits erwähnt, eine Reihe von Maßnahmen ergriffen und Forschungsprojekte durchgeführt, die zur *Durchlässigkeit*[59] des Bildungssystems und des Erwerbsmarkts

der sich aus FachvertreterInnen der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung, SozialpartnerInnen und ExpertInnen aus Wissenschaft und Praxis zusammensetzt (vgl. ebd.).

[58] Im DQR bezeichnet *Qualifikation* „das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Institution festgestellt hat, dass die individuellen Lernergebnisse vorgegebenen Standards entsprechen“ (AK DQR 2011: 9).

[59] *Vertikale Durchlässigkeit* ermöglicht einen Aufstieg im Bildungssystem, z. B. von der Schule zur Ausbildung oder von der beruflichen Ausbildung zum Hochschulstudium (vgl. Kruse 2008). *Horizontale Durchlässigkeit* bezieht sich auf die gleiche formale und fachliche Ausbildungsebene, z. B. den Wechsel innerhalb des gleichen Studiengangs in Europa, der durch die unterschiedlichen Regelungen der Länder und Hochschulen nur bedingt möglich ist (vgl. Diller 2010: 8).

beitragen sollen (vgl. Wischmann 2017: 59). Insbesondere in Deutschland gibt es diesbezügliche Schwierigkeiten aufgrund des starken Formalisierungsgrades von Bildung und Übergängen, die zusätzlich hochgradig selektiv wirken.

In vielen Veröffentlichungen zum informellen Lernen wird angenommen, dass es sich vollzieht und dass es wichtig ist, dieses anzuerkennen. Die Ambivalenz dieser Anerkennungspraxis, die nicht nur zu einer Formalisierung führen kann, sondern auch zu einer Einordnung in eine positivistische Verwertungslogik, wird von einigen AutorInnen kritisch reflektiert (u.a. Colley u. a. 2002; Wischmann 2017). So konstatiert Wischmann (2017), dass immer auch reflektiert werden muss, in welchen Machtverhältnissen sich die Prozesse der Anerkennung vollziehen (vgl. ebd.: 117). Es darf z. B. nicht vernachlässigt werden, dass das gewachsene Interesse an informellen Lernprozessen damit zusammenhängt, dass die Formalisierung von Lernen an ihre Grenzen stößt. Gleichzeitig wird auch danach gefragt, ob die Anerkennung informellen Lernens soziale Ungleichheit abmildern könne, insbesondere für jene, die im formalen Bildungssystem benachteiligt werden und scheitern (vgl. Reischmann 2014; Münchhausen, Seidel 2016).

Insbesondere im Feld der Erwachsenenbildung ist von einer Entgrenzung des Lernens die Rede (s. 2.1.2 i. d. Kap.), was wiederum eine Deformalisierung und Entinstitutionalisierung des Lernens zur Folge habe. Das Lernen wird immer mehr in die Verantwortung der oder des Einzelnen verlagert. Insgesamt lässt sich eine Tendenz zur Individualisierung in den Diskursen feststellen. Es wird konstatiert, dass Lernen sich immer weniger in formellen Kontexten vollzöge oder, dass die formelle Bildungsorganisation aufgrund gesellschaftlicher und ökonomischer Entwicklungen, vor allem der Globalisierung und der Neoliberalisierung an ihre Grenzen stoße und sich entgrenzen müsse (vgl. Bahl 2009; Münch 2009). Dies korreliert mit der Annahme, dass Bildungsinstitutionen soziale Gerechtigkeiten herstellen könnten, was sie de facto nicht leisten. Daraus wiederum ergibt sich die Hoffnung, informelles Lernen könnte hier Abhilfe schaffen. Allerdings reproduzieren sich Ungleichheiten und damit verbundene Benachteiligungen in informellen Lernprozessen ebenso wie in formellen (vgl. Wischmann 2017: 201f).

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die Diskurse des (nicht nur informellen) Lernens sich stark auf das Subjekt fokussieren und die Bedingungen bisher, gerade in empirischen Studien, zu wenig Beachtung finden. Dieses Desiderat wird seit Kurzem vor allem von pädagogischen LerntheoretikerInnen aufgegriffen (Meyer-Drawe 2008;

Künkler 2011).[60] Meyer-Drawe verweist z. B. auf ein Subjektverständnis, dass kein autonomes, sich selbst zugängliches Subjekt kennt, sondern, dass sich immer in Bezug auf andere entwirft und handelt. Autonomie ist in diesem Sinn als eine Illusion zu verstehen (Meyer-Drawe 2008). Die einfache Verortung von formellem Lernen als solche Lernprozesse, die sich in formellen Bildungskontexten, wie in der Schule, vollziehen und curricular geplant sind, basiert auf der Annahme, dass Lernen immer in gleicher Weise verläuft, also wenn man sich z. B. auf kognitionspsychologische Lerntheorien bezieht. Schwieriger wird es, wenn man die oben erwähnten pädagogischen Lerntheorien berücksichtigt. Versteht man Lernen sowohl als leiblichen als auch als an Gegenstände gebundenen Prozess (Meyer-Drawe 2008) und berücksichtigt die grundlegende Relationalität und den jeweiligen Subjektbegriff (Künkler 2011), wird deutlich, dass die Differenzierung formell – informell nicht hinreichend ist.

Festgehalten werden kann, dass auch das Lernen in formalen Kontexten weder gänzlich bestimm- noch kontrollierbar ist. Eine starre Abgrenzung von formellen und informellen Lernprozessen erscheint somit empirisch schwierig und politisch problematisch, weil letztere immer Einfluss darauf nehmen, wie formelles Lernen sich vollzieht und ob es ‚erfolgreich' sein kann (vgl. Wischmann 2017: 117f).

Welche Chancen bietet also die Anerkennung informellen Lernens bzw. der DQR für die Professionalisierung der Frühpädagogik?

Der erste Schritt einer DQR-Zuordnung bezog sich auf die Abschlüsse des formalen Bildungssystems.[61] d. h. im Feld der Frühpädagogik auf die Gleichstellung der beruflichen Fachschulausbildung zur ErzieherIn mit dem akademischen Abschluss Bachelor in Kindheitspädagogik auf Niveaustufe 6 (AK DQR 2011). Dies kann vor allemfür ErzieherInnen von Bedeutung sein, die sich mit einem deutschem Abschluss im europäischen Ausland bewerben möchten, da der Fachschulabschluss in den meisten EU-Ländern, wo das Fachpersonal in Kitas studiert hat, nie so recht einzuordnen war (vgl.

[60] Inzwischen hat sich die Überzeugung durchgesetzt, dass es notwendig ist, sich aus pädagogischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Sicht mit dem Lernen zu befassen und dabei vor allem die Aspekte des Lernens zu berücksichtigen, die die Psychologie außer Acht lässt (vgl. Meyer-Drawe 2008; Künkler 2011). Damit sind vor allem die Bedeutung der Erfahrung und der Dinge für das Lernen sowie der Vollzug und das Subjekt des Lernens gemeint (vgl. ebd.).

[61] Ab Schuljahresende 2013/2014 ist dem gemeinsamen Beschluss (vgl. KMK u. a. 2013) entsprechend auf den Zeugnissen des Berufsvorbereitungsjahres, des Berufsgrundbildungsjahres, der Berufsfachschulen und Fachschulen das DQR/EQR-Niveau auszuweisen. Die Ausweisung des DQR/EQR-Niveaus auf den Zeugnissen erfolgt nur für diejenigen beruflichen Abschlüsse, die bereits konsensual zugeordnet sind.

Pasternack 2015: 227). Aber über die Vergleichbarkeit von Kompetenzprofilen hinaus ermöglicht die DQR-Zuordnung nicht automatisch auch eine formale Anerkennung wie z. B. eine Zugangsberechtigung im formalen Bildungssystem und tarifrechtliche Konsequenzen für die Eingruppierung der Berufstätigkeit. Eine ErzieherIn (oder MeisterIn) darf z. B. auch mit dem Abschluss auf Niveau 6, anders als mit dem ebenfalls dort platzierten Bachelorabschluss, nicht ohne Weiteres ein Master-Studium beginnen, kann sich jedoch häufig Teile der ErzieherInnenausbildung anrechnen lassen (vgl. ebd.).

Durch seine Orientierung an Kompetenz und Durchlässigkeit soll der DQR von der traditionellen Hierarchie im deutschen Bildungssystem abweichen. In der Professionalisierung von traditionellen Frauenberufen, wie dem ErzieherIn könne dies könne auch Chancen für die Anerkennung bislang verdeckter ‚weiblich-familiärer' Sozialkompetenzen eröffnen (vgl. Friese 2013: 140; Balluseck 2014). Zugleich werden mit dem DQR auch Risiken in der Professionalisierung der Frühpädagogik verbunden, die sich vor allem auf die Berechtigung und Realisierbarkeit der Gleichstellung von Fach- und Hochschulausbildung beziehen (vgl. Überblick in Berth u. a. 2013). Diese Kontroversen resultieren laut Balluseck (2014) auch aus der unvollendeten und mit großer Anstrengung begonnenen Akademisierung dieses traditionellen Frauenberufes und verweisen auf den niedrigen Status der ErzieherIn innerhalb des Berufssystems sowie der sozialpädagogischen Berufe. Das Problem der Vergleichbarkeit soll der DQR nun durch die Lernergebnisorientierung lösen, wodurch auch das in Deutschland bisher wenig beachtete informelle Lernen an Bedeutung gewinnt. In den letzten Jahren hat die EU mit Beschlüssen, Projekten und Instrumenten immer wieder eine verbesserte Anerkennung informellen Lernens gefordert und gefördert. Bereits seit 2004 werden regelmäßig Informationen zu Validierungspraktiken europäischer Länder veröffentlicht und bis zum Jahr 2018 sollen alle Mitgliedstaaten Regelungen zur Validierung dieser Kompetenzen einführen (vgl. Amtsblatt der Europäischen Union 2012). Bevor auf den Stand der gegenwärtigen Bestrebungen in Deutschland im Kontext des DQR näher eingegangen wird, soll zunächst deutlich werden, was unter Praktiken der Anerkennung grundsätzlich verstanden werden kann.

Der Blick auf europäische Länder verdeutlicht, dass bei Verfahren der Anerkennung entscheidend ist, in welchem Verhältnis diese zum formalen Bildungssystem stehen (vgl.

u. a. Gaylor, Schöpf, Severing 2015).[62] Grundsätzlich lassen sich zwei Formen der Anerkennung unterscheiden, die je nach Ziel und Verfahren in ihrer Wirkung und Reichweite differieren (vgl. Münchhausen, Seidel 2016: 590). Die *formale Anerkennung* betrifft die ordnungspolitische Ebene und geht mit einer Berechtigung im Bildungssystem und einer breiten Wertschätzung auf dem Erwerbsmarkt einher. Insbesondere Zertifizierungsmodelle eröffnen den Lernenden die Möglichkeit, Ansprüche, z. B. eine angemessene Entlohnung, zu begründen (vgl. Moser 2003), und können zur besseren Nutzung der vorhandenen Kompetenzen in Unternehmen beitragen. Eine *gesellschaftliche* und *individuelle Anerkennung* bewegt sich hingegen unterhalb dieser Ebene. Nicht jedes Anerkennungsverfahren zielt also auch auf eine Validierung, die zur formalen Anerkennung führt, ab. Verfahren der Anerkennung, in denen informelles Lernen an Bedeutung gewinnt, werden in Deutschland bereits punktuell eingesetzt, sind aber schwer zu überblicken, wie z. B. der ProfilPASS, die Externenprüfung in der Zulassung von Berufserfahrungen zur Abschlussprüfung sowie die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (vgl. ANKOM 2016).

Hier könnte der DQR zu mehr Transparenz beitragen und Verbindungen zu den bereits bestehenden, in formalen Verfahrenen erworbenen Zertifikaten herstellen (vgl. Hermann, Funk, Teichert 2013: 10; AGJ 2012: 7). Die ersten Bestrebungen gehen zurück auf *die Arbeitsgruppe zur Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR* (2011).[63] Der Erwerb eines Abschlusses auf dem formalen Bildungsweg soll demnach die Regel bleiben, aber unterschiedlich erworbene Kompetenzen zur Vollqualifikation gebündelt werden. Zur Unterstützung der Interessenten, die ihre Kompetenzen validieren lassen wollen, sind Informations- und Beratungsstellen einzurichten. Die für die Validierung zuständige Stellen sollen „unabhängig, pluralistisch und paritätisch“ (ebd.: 5) sein und es sollen keine neuen Institutionen geschaffen werden. Die eigentliche Validierung erfolgt dann in einem vierstufigen Verfahren der Ermittlung, Erfassung, Einordnung in den DQR und der Zertifizierung. Es soll auf bewährten Verfahren aufgebaut werden, die berücksichtigen,

[62] Die AGJ warnt z. B., sollte die Kompetenzorientierung parallel zum deutschen Berufsprinzip (Ganzheitlichkeit von Bildungs- und Berufswegen) eingeführt werden, dürfen diese konträren Strukturprinzipien „keinesfalls zu einer Dequalifizierung und/oder tariflichen Abstufung“ (AGJ 2012: 7) führen.

[63] Eine Arbeitsgruppe betrachtete die Anschlussmöglichkeiten non-formalen und informellen Lernens an den DQR in den Bereichen allgemeine, politische und kulturelle Bildung; die zweite Gruppe bezog sich auf die Berufsfelder Elektro/Metall, Gesundheit/Pflege, Handel sowie IT (vgl. Überblick in Gutschow 2013).

dass informelles Lernen häufig in Kombination mit non-formalem Lernen auftritt und die den oben genannten Besonderheiten gerecht werden (s. 2.2.1 i. d. Kap.). Hier kann von den Erfahrungen anderer Länder profitiert werden, um Instrumente weiterzuentwickeln.

Wie informelles Lernen im DQR konkret berücksichtigt werden soll, ist allerdings noch völlig offen (vgl. Gössling 2016: 133 f.). Für non-formale Qualifikationen, wie der Trainer A-Lizenz, JugendleiterIn-Card und der Mediationsausbildung, wurden zwar Zuordnungen entwickelt, bislang aber noch nicht umgesetzt (vgl. Schulte Hemming, Flachmeyer, Gössling 2016).[64] Zum gegenwärtigen Stand der Entwicklung liegen noch keine weiteren Informationen vor (vgl. DQR 2017b; auch auf eigene Anfrage beim DQR-Büro vom 03.07.2017). Die AGJ sei auf Anfrage beim Arbeitskreis DQR lediglich auf die anhaltenden Diskussionen verwiesen worden (auf eigene Anfrage bei der AGJ vom 30.06.2017).[65]

Schulte Hemming, Flachmeyer und Gössling (2016) konstatieren, faktisch ist damit seit der Verabschiedung des DQR noch gar nicht abzusehen, inwieweit es in Deutschland einen Wechsel zur Lernergebnisorientierung geben wird.

Bezogen auf die Durchführbarkeit ist die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen mit zwei Problemen verbunden (vgl. Münchhausen 2016). Zum einen geht es um den mit der Schaffung eines Anerkennungssystems verbundenen bürokratischen Aufwand. Zum anderen ist hier die Entwicklung von Verfahren der Kompetenzerfassung sehr voraussetzungsvoll (vgl. Müller, Faas, Schmidt-Hertha 2016: 64).

Grundsätzlich lassen sich zwei Verfahren der Kompetenzerfassung unterscheiden (vgl. Erpenbeck, Rosenstiel 2007). *Entwicklungsorientierte Verfahren* beschreiben die biografieorientierte Auswertung des Lebenslaufes, bei der es um die Bewusstmachung des eigenen Handlungs- und Kompetenzspektrums. In dieser Methode der Selbstreflexion wird informelles Lernen in Kompetenzbilanzen oder -pässen sichtbar und für die Berufsbiografie nutzbar gemacht. *Anforderungsorientierte Verfahren* zielen auf die Beschreibung von Kompetenzen zur Erfüllung von Arbeitsaufgaben als Ergebnis einer

---

[64] Die AutorInnen merken dazu an, dass die Entscheidungen zum DQR bisher bei der Arbeitsgruppe DQR liegen, in der die Vertreter des formalen Bildungsbereiches gegenüber dem non-formalen die Mehrheit bilden (vgl. Schulte Hemming, Flachmeyer, Gössling 2016).

[65] Laut AGJ verwies eine Vertreterin des BMBF auf einer Fachveranstaltung im Rahmen des Deutschen Kinder- und Jugendhilfetages (DJHT) 2017 (AGJ-Fachforum „Wie können aus non-formal und informell erworbenen Kompetenzen berufliche Chancen werden?“) lediglich darauf, dass die durch die Ratsempfehlung gesetzte Frist von 2018 keine endgültige Grenze darstelle. Erst 2019 solle Bilanz gezogen und über weitere Verfahrensweisen entschieden werden (auf eigene Anfrage bei der AGJ vom 30.06.2017).

Fremdeinschätzung, die sich vor allem an Tätigkeitsbeschreibungen und Arbeitsplatzanalysen orientieren, ab (vgl. Gillen 2006: 112). Hier geht es um den Abgleich der eigenen Kompetenzbilanz mit dem angestrebten spezifischen beruflichen oder hochschulischen Kompetenzprofil (vgl. Münchhausen, Seidel 2016: 592). Eine Validierung, die zur formalen Anerkennung führt, sollte also grundsätzlich beide Formen implizieren (vgl. Neß 2016: 618 mit Bezug auf Annen 2012). Insbesondere angesichts der Individualität und ‚Beiläufigkeit' des informellen Lernens ist die Bewusstmachung entscheidend, da es für die Lernenden oft „unsichtbar" und in einem Validierungsprozess, der sich auf qualifikatorische Anforderungen fokussiert, nur schwer zugänglich ist (vgl. Reischmann 2014: 28).

Im deutschsprachigen Raum existieren bereits Weiterbildungspässe, die mit einem anforderungsorientierten Profil ergänzt werden, um diese dann durch entsprechende Agenturen anerkennen, z. T. sogar zertifizieren zu lassen (vgl. Neß 2016: 616 mit Bezug auf DIPF u. a. 2004). In der Schweiz wird z. B. informell, familiär erworbene Erfahrung berücksichtigt, wenn BewerberInnen ohne das erforderliche Abitur Zugang zu einem Studium an Fachhochschulen für Sozialarbeit erhalten möchten (vgl. ebd.: 619 mit Bezug auf Häni 2001, 2003).[66] Ein anderes Erprobungsbeispiel für die Kombination von individuellen Bilanzdokumenten und Zertifikaten bzw. validierten Nachweisen ist die DQR basierte Weiterentwicklung des *ProfilPASS*, das *Professionalisierungs-Portfolio P-P der Lehrerbildung* (vgl. Neß 2016: 621 ff. mit Bezug auf DIPF, AfL 2010). Hier wird eine Schwierigkeit in der Nachjustierung solcher Verfahren gesehen, um den qualitativen Aussagen über Selbst- und Fremdbewertungen einen höheren systematischen Wert und damit auch konkurrenzfähige Gültigkeit zu geben.

> Als Königsweg in der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen könnten [daher] *standardisierte Tests oder Prüfverfahren* gelten, die durch neutrale Stellen (z.B. trägerübergreifende Beratungseinrichtungen) vorgenommen werden. Allerdings sind diese Verfahren höchst voraussetzungsvoll und erfordern nicht nur die Entwicklung entsprechender Testverfahren, sondern zunächst einmal berufsfeldspezifische Kompetenzmodelle, auf deren Basis dann Tests entwickelt werden können (Müller, Faas, Schmidt-Hertha 2016: 62, Hervorhebung im Original).

Für den frühpädagogischen Bereich entwickelten und erprobten Nentwig-Gesemann und Fröhlich-Gildhoff (2015) qualitative und quantitative Verfahren zur

[66] Im Rahmen der Studie wurden u. a. erprobte Instrumente der Arbeitsplatzbewertung und Tätigkeits-/Haushaltsanalyse angewendet (vgl. Häni 2003). Die Erfahrungen in diesem Bereich bestätigen die ‚Besonderheit' informellen Lernens. Es zeigte sich z. B., dass aus dem bloßen Vorhandensein familiärer Erfahrungen nicht automatisch auf den Erwerb von Schlüsselkompetenzen geschlossen werden kann und z. T. weitere Qualifizierungsprozesse sinnvoll sind.

Kompetenzerfassung. Sie stellen auch Kriterien für Lehr-, Lern-, Prüfungs- und Feedbackformate vor. Ihr zugrunde gelegtes Kompetenzmodell (s. 2.1.1 i. d. Kap.) entspricht in seinen Kompetenzfacetten grundsätzlich der Unterscheidung von Personal- und Fachkompetenzen des DQR. Ihre Verfahren eignen sich außerdem für die Erfassung informellen Lernens, da nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch die Bearbeitung von Problemsituationen und Fallbeispielen im Fokus sind und Aufschluss über das Reflexionswissen der Fachkräfte bieten. Dazu gehören u. a. Videosequenzanalyse, Bearbeitung von Dilemmata-Situationen, narrative Interviews zur Ausbildung und biografischen Entwicklung (vgl. Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff 2015: 59 f.). Da die performative Ebene am ehesten Aufschluss über Lernergebnisse und damit auch informell erworbenes Erfahrungswissen bietet, besteht die zukünftige Herausforderung darin, praktikable Verfahren der Kompetenzerfassung auf dieser Ebene zu entwickeln. Kriterien für die standardisierte Beobachtung des Handelns im Arbeitsalltag lassen sich z. B. aus dem Kompetenzkatalog für frühpädagogische Fachkräfte des Deutschen Jugendinstitutes und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) entwickeln (vgl. Müller, Faas, Schmidt-Hertha 2016: 63 mit Bezug auf DJI, WiFF 2011). In diesem Katalog wurden konkrete Kompetenzanforderungen in Anlehnung an die Systematik des DQR entwickelt, der zwischen den Ebenen Wissen, Fertigkeiten, soziale Kompetenz und Selbstkompetenz differenziert. Die pädagogischen Kompetenzen umfassen die vier Anforderungsfelder Kommunizieren/Interagieren, förderliche Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit schaffen, Wahrnehmen/Beobachten/Einschätzen sowie Bildungs- und Lernprozesse ermöglichen und (mit-)gestalten.

Es wäre in entsprechenden Studien noch zu untersuchen, inwieweit die oben genannten Beispiele konkrete Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung von DQR-basierten Verfahren bieten, die auch eine formale Anerkennung von informell, z. B. auch familiär, erworbenem Erfahrungswissen von ErzieherInnen ermöglicht.

Hier dürfte laut Leu zumindest mit keinem unmittelbaren Beitrag des DQR gerechnet werden (vgl. Leu 2014: 47 ff.). Mit dem Einzug der Kompetenzorientierung wurde zwar eine wichtige Grundlage für eine umfassende Anerkennung von Lernleistungen geschaffen, wie z. B. in zahlreichen WiFF-Publikationen. Allerdings war die Kompetenzorientierung (auch im frühpädagogischen Bereich) schon lange vor der Einführung des DQR ein zentrales Thema bildungspolitischer Bestrebungen (vgl. u. a.

Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch 2011; Mayer, M. 2010; BAGKAE, BeA, BöfAE 2004).[67] Nachdem die frühpädagogische Ausbildung Ziel umfassender Reformen wurde, konzentrieren sich die gegenwärtigen Bestrebungen zu Vergleichbarkeit, Standardisierung und Anerkennung auf den Weiterbildungssektor (vgl. Diller 2014a; Friederich 2017). Es gibt bereits Kooperationsinitiativen zwischen Anbietern, Politik und Forschung. Diese sollen z. B. in Bayern zu mehr Transparenz beitragen und in Rheinland-Pfalz durch ein staatliches Zertifikat einen Schritt hin zu anrechnungsfähigen Qualifikationen ermöglichen (vgl. Oberhuemer 2014: 142).[68] Die Expertise von Müller, Faas und Schmidt-Hertha (2016) fokussiert z. B. die unterschiedlichen Qualitätsmanagementkonzepte, die in der frühpädagogischen Weiterbildung genutzt werden, um eine Vergleichbarkeit von Angeboten und Anbietern zu erreichen und feldspezifische Entwicklungen sichtbar zu machen. Angesichts der Heterogenität von Anbietern, Angeboten und Inhalten bleibt die Umsetzung von Verfahren der Anerkennung mit enormem Aufwand verbunden. Das zeigten auch bereits die Erfahrungen in der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (vgl. ANKOM 2016). Ein Problem ist z. B., dass Einrichtungsträger häufig auch einflussreiche Weiterbildungsanbieter sind und dadurch relativ „autonom und abgeschottet“ (Diller 2014a: 106) voneinander agieren können.

Mit schnellen und verbindlichen Lösungen für eine DQR-basierte Validierung non-formalen und informellen Lernens sei in der Frühpädagogik nicht zu rechnen (vgl. Leu 2014: 47). Auch die AGJ spricht von einer „große[n] Herausforderung“ mit „vielen Unwägbarkeiten“ (2012: 12). Ein Problem ist, dass die Empfehlungen zum DQR nach eigenem Ermessen im Einklang mit nationalen Besonderheiten umgesetzt werden sollen (vgl. Amtsblatt Europäische Union 2012; DQR 2017a). Hier bestehen allein schon im frühpädagogischen Weiterbildungssektor große Herausforderungen in der dezentralen Organisation des deutschen Bildungssystems (vgl. Diller 2010). Auch in anderen europäischen Ländern gibt es diesbezüglich kaum Bezüge zu den nationalen QR und auch keine Interessengruppen, um die Entwicklung voranzutreiben (vgl. Oberhuemer 2014:

---

[67] Die Orientierung an Lernfeldern und Handlungskompetenzen an Fachschulen für Sozialpädagogik geht bereits zurück auf den Beschluss der KMK im Jahr 2002 (vgl. KMK 2002).

[68] Die Kompetenzorientierung ist z. B. auch seit 2014 eine Voraussetzung für Bildungsträger, um sich bei der Bundesanstalt für Arbeit als Akkreditierungsinstanz zertifizieren zu lassen, um damit Zuschüsse bei der Bundesanstalt beantragen zu können (vgl. Leu 2014: 43 mit Bezug auf Diller 2014b). Allerdings berücksichtigen die Anforderungen für die Zertifizierung keine arbeitsfeldspezifischen Besonderheiten, sodass die Qualität von Vorbereitungskursen der Externenprüfung zur ErzieherIn verbessert werden könnte (vgl. ebd.).

150). Außerdem scheinen frühpädagogische Fachkräfte in diesen Prozessen von nachrangiger Bedeutung zu sein. Zur Zielgruppe der Europäischen Union gehören vor allembenachteiligte und niedrig qualifizierte Personen, deren Beschäftigungsfähigkeit und Lernbereitschaft, d.h. deren Humankapital, zu steigern wären (vgl. Leu 2014: 48 mit Bezug auf Amtsblatt der Europäischen Union 2012). Gerade im Kindertagesstättenbereich, der gegenwärtig vom Personalmangel betroffen ist, scheint die Integration in den Erwerbsmarkt jedoch zumindest in absehbarer Zeit gesichert. Anlass für Kritik bieten hier z. B. die Regelungen für QuereinsteigerInnen. Sie betreffen die Verkürzung der Ausbildung oder auch den Zugang zur Fach- und Hochschule (vgl. Leu 2014: 43). Eine solche Öffnung der Ausbildung bietet einerseits Chancen für die Anerkennung informellen Lernens (vgl. Diskowski 2014).[69] In manchen Bundesländern wird es bei den Zugangsvoraussetzungen berücksichtigt, z. B. Art und Dauer einer Berufstätigkeit bei der Externenprüfung zum Fachschulabschluss in Sozialpädagogik; andererseits scheinen die z. T. erheblichen Unterschiede und Spielräume bei den Zulassungsvoraussetzungen und Nachweisen je nach Fachkräftebedarf zu variieren (vgl. Leu 2014: 45, 48 mit Bezug auf Dudek, Gebrande 2012).

Insgesamt betrachtet, steht die Anerkennung informellen Lernens in der Frühpädagogik noch ganz am Anfang und dürfte angesichts der oben genannten Schwierigkeiten bei der Erfassung und Anrechnung zukünftig eine große Herausforderung bleiben (vgl. Müller, Faas, Schmidt-Hertha 2016: 65). Leu hält z. B. eine Würdigung des zeitlichen Umfangs und der Qualität von (Berufs-)Erfahrungen für möglich; aber für die Validierung anhand der im DQR vorgesehenen Verfahren der Dokumentenanalyse fehlen nach wie vor standardisierte Lehr-, Lern- und Prüfungsunterlagen. Abgesehen davon, seien die DQR-Deskriptoren für die Abbildung der personalen Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte ungeeignet (vgl. Leu 2014: 47).

In diesem Sinne ist auch kritisch zu reflektieren, inwiefern die Anerkennung informellen Lernens für die individiuelle Professionalisierung im Hinblick auf die

[69] Diskowski (2014: 122) kritisiert, dass in den Debatten zu QuereinsteigerInnen, die Qualifikation aus Angst vor Statusverlust zu oft allein an formalen Abschlüssen festgemacht werde. Dies ist angesichts des Images als ‚Mütterlichkeits-Beruf' zwar verständlich, aber verweist auch auf das Fehlen eines professionellen Verständnisses für die Bedeutung informellen Lernens im Umgang mit pädagogischer Ungewissheit. Trotz der Befürchtungen ‚einer Öffnung des Feldes nach unten' gibt es auch Befragungen, die ein überdurchschnittlich hohes Bildungsniveau von QuereinsteigerInnen belegen, die aber auch auf Barrieren wie finanzielle Gründe sowie das geschlechtsstereotype Berufsbild verweisen (vgl. Zieher 2017).

doppelte Ungewissheit im Untersuchungsfeld ein angemessener Weg sein kann. Grundsätzlich ist aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ein Kompetenzverständnis zu kritisieren, das lediglich die Ergebnisse unterstellter Lernprozesse abbildet und den Eindruck erweckt, Lernen sei ein empirisch gänzlich zu bestimmender oder kontrollierbarer Prozess. Im Sinne Chomskys (1973) bezeichnet der Kompetenzbegriff im Falle ‚normaler' Sprecher und Hörer das unbewusste Wissen über das einer korrekten Sprachanwendung zugrunde liegende Regelsystems. Insofern können die AkteurInnen über dieses Wissen in den seltesten Fällen explizit, d. h. in empirisch beobachtbarer Weise Rechenschaft ablegen.

Bezogen auf das Feld der Frühpädagogik konstatiert z. B. auch Balluseck (2010 mit Bezug auf Rabe-Kleberg 1996), Qualifikationsrahmen können eine Orientierung für die Lehre in verschiedenen Ausbildungsinstanzen sein. Allerdings sollte die Überprüfbarkeit von Kompetenzen (z.B. die pädagogische Haltung), die vor allem in der Praxis (und damit zum Großteil informell erworben werden) nicht überbewertet werden. Qualifikationsrahmen könnten auch zur „Illusion" beitragen, pädagogische Ungewissheiten durch Kompetenzmessungen „in den Griff" zu bekommen (ebd.).

Insofern wird das Kompetenzverständnis im DQR auch in vielen bildungspolitischen Stellungnahmen zur neoliberalen Ausrichtung der Lissabon-Strategie kritisch gesehen (vgl. Überblick in Lohmann 2011). Die Idee Lebenslangen Lernens wird demnach oft auf ökonomische Verwertbarkeit und Beschäftigungsfähigkeit reduziert. Hintergrund dafür sind die Debatten um den drängenden Fachkräftemangel und die Integration von Menschen in den Erwerbsmarkt, die bislang ausgeschlossen sind (vgl. Flachmeyer u. a. 2010: 99 ff.). Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE 2011) kritisiert z. B., EQR und DQR bilden vor allemdie Funktionserfüllung in Arbeits- und Wirtschaftsprozessen ab und vernachlässigen pädagogische Werte der Erziehung und Bildung, z. B. normative und ethische Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. auch Blings 2012: 11). Insofern bewegen sich die Debatten um die Sichtbarmachung Lebenslangen Lernens zwischen dem Anspruch des Individuums auf Emanzipation und Selbstbestimmung und der Gefahr von Ökonomisierung und Fremdbestimmung (vgl. Neß 2016: 628).

Aus der zentralen studienrelevanten Perspektive nach Rabe-Kleberg (2006a) betrachtet, kann der DQR bzw. die formale Anerkennung informellen Lernens zur

Professionalisierung des ErzieherInnenberufs beitragen. Selbst wenn noch keine Berechtigungen mit dem DQR verbunden sind, treiben die Debatten die Auseinandersetzung mit Fragen der Reflexion und Anerkennung des eigenen Kompetenzspektrums voran. Diese Fragen sind immer auch als status- und machtpolitische Auseinandersetzung um die Anerkennung ‚nicht-technisierbarer' oder messbarer ‚natürlich-weiblicher' Kompetenzen zu reflektieren. Solche Verfahren können (angehenden) ErzieherInnen ermöglichen, ein Bewusstsein für die informell, z. B. familiär, erworbene Erfahrung zu entwickeln und darauf aufbauend Ansprüche bezüglich der Zulassungsfragen oder tariflichen Eingruppierung begründen zu können (z. B. bei QuereinsteigerInnen oder dem Zugang zum Studium ohne Abitur). Insofern bieten die Debatten um Kompetenzorientierung und DQR Anlass, ein breites Verständnis von Kompetenz zu entwickeln, das über Berufstätigkeit hinaus sämtliche Bereiche gesellschaftlicher Arbeit einschließt (vgl. Hermann, Funk, Teichert 2013: 44). Dies birgt die Chance, zuvor informell vorausgesetztes familiäres Erfahrungswissen ein Stück weit zu explizieren und damit auch zu formalisieren. Als eine systematisch erlernbare von Geschlecht entkoppelte Erfahrungsressource kann es durchaus zur professionellen Ressource der AkteurInnen werden. Ein Risiko besteht allerdings auch in überzogenen Erwartungen, die Professionalisierungsproblematik der ErzieherInnen mit der Anerkennung informellen Lernens zu lösen. Hier sind die Beiträge zu reflektieren, die in den Diskussionen um informelles Lernen in jüngster Zeit an Bedeutung gewinnen und sich mit den Grenzen einer erhofften kompensatorischen Wirkung auf Bildungsungerechtigkeiten befassen (vgl. Wischmann 2017). Reischmann warnt z. B. vor einer Romantisierung, „man könne mit der Beschwörung von informellem Lernen billig die Verantwortung von Staat oder Betrieben für (Weiter-)Bildung verschenken" (Reischmann 2014: 28). Eine Lernergebnisorientierung birgt das Risiko einer zunehmenden Individualisierung von Bildungsprozessen, in der Lernenden die alleinige Verantwortung für ihre Qualifikation zukommt (vgl. Münch 2009). Aus dem Blick geraten kann dabei, dass auch die individuellen Möglichkeiten des informellen Lernens durch die Lebenslage der Menschen vorstrukturiert und ungleich verteilt sind (vgl. Bahl 2009), wie z. B. entlang von Geschlecht (s. 2.3 i. d. Kap.). Deshalb sollte laut Wischmann (2017) immer reflektiert werden, in welchen Machtverhältnissen sich die Prozesse der Anerkennung vollziehen und in empirischen Untersuchungen stets explizit gemachen werden, welches Lernverständnis zugrunde gelegt wird. Dadurch wird auch explizit gemacht, inwiefern die Differenzierung und Anerkennung mit disziplinären und

ökonomischen, finanziellen Interessen verknüpft ist (vgl. ebd.: 115). Ungleichheiten reproduzieren sich in informellen Lernkontexten genauso wie in formellen. Daher bedarf es eines komplexen Lernbegriffs, „der sich der machtvollen Diskursstrategie der Ausgrenzung durch Entgrenzung bewusst ist“ (ebd.: 201). Das lernende Subjekt wird so verstanden als eines, das sich zwischen Handlungsfähigkeit und Bedingstheit konstruiert. Die Anerkennung von informellen Lernen ist zwar wichtig, aber nicht in erster Linie in Bezug auf formalen Bildungserfolg, sondern in Bezug auf die Anschlussfähigkeit von Lernerfahrungen in unterschiedlichen Kontexten (vgl. ebd.).

Aus der macht- und geschlechtertheoretischen Perspektive dieser Arbeit gilt es deshalb, frauentypische Arbeitsbelastungen als Teil und Voraussetzung professionellen Handelns zu reflektieren. Dies soll im folgenden Unterkapitel 2.3 erläutert werden.

2.3 Geschlecht als Strukturmerkmal des modernen Berufsbildungssystems

Im Zentrum vieler Beiträge professionsbezogener Geschlechterforschung in Deutschland steht die historische Herausbildung von traditionellen Frauenberufen wie dem der ErzieherIn, in denen die Orientierung am Leitbild weiblicher Zuständigkeit für Familie in Abgrenzung von der Beruflichkeit bzw. Erwerbstätigkeit berücksichtigt wird (vgl. u. a. Hänsel 1992; Rabe-Kleberg 1993; Mayer, C. 1996; Wetterer 1999; Ebert 2006; Friese 2013).

Trotz fortschreitender Modernisierung, z. B. gesetzliche Gleichstellung oder zunehmende Frauenbeschäftigung und Dienstleistungsorientierung, bleibt die soziale Kategorie Geschlecht weiterhin – wenn auch in vielfältig widersprüchlicher Weise – gesellschaftlich relevant, weshalb Wetterer (2003) von „rhetorischer Modernisierung“ spricht. Mayer konstatiert, in Deutschland stehen den höheren allgemeinbildenden Abschlüssen der weiblichen Jugend z. B. weiterhin ungleiche Berufs- und Erwerbschancen gegenüber (vgl. Mayer, C. 2010: 37 ff.). Forschungsbefunde verdeutlichen geschlechtsspezifische Benachteiligungsmuster im Übergang von der Schule in die Berufsbildung und von dieser in die Erwerbstätigkeit. Allerdings wird die Struktur des beruflichen Bildungssystems in der Forschung bislang noch wenig beachtet (vgl. ebd.: 32). Die feministische Bildungs- und Berufsforschung belegte indessen, wie die Struktur der Berufsbildung die Geschlechter in jeweils spezifische ‚Karrieren‘

einmünden lässt (vgl. u. a. Krüger 1995; Hänsel 1996; Becker-Schmidt, Krüger 2009; Mayer, C. 2010).

> Die Berufsbildung stellt ein Scharnier zwischen allgemeiner Bildung und Arbeitsmarkt dar. Sie bestimmt die Lebensplanung von Frauen und Männern und strukturiert den Lebenslauf beider Geschlechter – allerdings in unterschiedlicher Weise. Der Berufswahl fällt dabei eine zentrale Rolle zu (Mayer, C. 2010: 32).

Geschlecht hat also seine Bedeutung als Strukturmerkmal im Ausbildungs- und Berufssystem keineswegs verloren. Dies gilt für ‚Frauen- und Männerberufe', ebenso wie für ‚Frauen- und Männerarbeitsplätze' innerhalb eines Berufsbereiches (vgl. Hänsel 1996: 108 ff.).[70] Als zentrales Problem der Verberuflichung und Professionalisierung von Frauenarbeit wurde die Verstrickung von Qualifikation und ‚weiblich-familiären' Fähigkeiten vielfach kritisiert. Inwiefern diese Diffusion bereits historisch im modernen Berufskonzept der Frau angelegt ist, wird im ersten Abschnitt geklärt und exemplarisch anhand des Kindergärtnerinnenberufes in Deutschland dargestellt (vgl. Mayer, C. 1996). Der zweite Abschnitt widmet sich der Frage, inwieweit die historischen Entwicklungslinien in der Berufsbildung und ihre geschlechterbezogenen Auswirkungen heute noch aktuell sind und welche Tendenzen der Modernisierung und Gleichstellung als Profession sich in traditionellen Frauenberufen wie dem der ErzieherIn abzeichnen.

2.3.1 Historische Entwicklung der Doppelstruktur traditioneller Frauenberufe

Im Unterschied zur strukturfunktionalistischen Professionstheorie erscheinen pädagogische und soziale Frauenberufe (z. B. der Lehrerin) in dem historisch-kritischen Problemzugriff einer geschlechterbezogenen Perspektive nicht als defizitäre, sondern als differente Profession und als historisches Konstrukt (vgl. Hänsel 1992: 884; u. a. auch Mayer, C. 1996; Rabe-Kleberg 1996; Wetterer 1999). Mit der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft entwickelte sich ein Berufsverständnis für Frauen, das die Genese des modernen Berufsbildungssystems und die Verberuflichung weiblicher Arbeit entscheidend prägte und bis heute für die Berufsbildung in Deutschland von zentraler Bedeutung ist (vgl. Mayer, C. 1999, 2010).[71]

---

[70] Wetterer zeigte z. B. anhand der Frauenintegration in die Ärzteprofession, dass auch den vermeintlich ‚horizontalen' Abgrenzungsprozessen in der geschlechtlichen Arbeitsteilung vertikale Prozesse der Ausschließung von Frauen aus prestige- und karriereträchtigen Feldern zugrunde liegen (vgl. Wetterer 1999: 239).

[71] Die *Berufsbildung* stellt mit ihren der beruflichen Qualifizierung dienenden Berufsfeldern und den beiden dualen und schulischen Ausbildungsformen die zentrale Verknüpfung im Übergang zwischen *Allgemeinbildung* und *Arbeitsmarkt* her (vgl. Mayer, C. 2009: 3 mit Bezug auf Krüger 1996).

Ansatzpunkt der geschlechtertheoretischen Kritik war damit die Konstruktion von Berufen bzw. ihrer Professionalisierungsmöglichkeiten und, insofern auch eines der zentralen Kriterien funktionalistischer Professionstheorien, das Verfügen über spezifische Wissensbestände (Rabe-Kleberg 1993). Bildung in ihrer akademisierten und zertifizierten Form ist nach wie vor eines der wichtigsten Kriterien bei der Abgrenzung moderner *Professionen*[72] von anderen Berufen und Tätigkeiten. Das strukturfunktionalistisch als reines ‚Kennzeichen' von Professionen geltende Merkmal (vgl. u. a. Parsons 1968) erscheint aus der zentralen studienrelevanten Perspektive als Teil gesellschaftlicher Machtkämpfe um Zuständigkeiten, die in einer (geschlechts-)hierarchischen Struktur gesellschaftlicher Arbeitsteilung münden (vgl. Rabe-Kleberg 1996a).

Während für männlich konnotierte Bildungswelten die Aufteilung in zwei Bildungskonzepte, das des allgemeinbildenden und das des berufsbildenden Bereiches, charakteristisch ist, wird laut Mayer in der Berufsbildungs- und Geschlechterforschung bislang noch wenig beachtet,

> dass sich im Rahmen des spezifischen Berufskonzeptes der Frau mit seiner engen Verzahnung von Bildung und Beruf ein weiterer bildungshistorisch ebenso relevanter Entwicklungsstrang formierte, in dem die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung aufgehoben war (Mayer, C. 2009: 8).

Durch diese Besonderheit entsprechen traditionelle Frauenberufe in Deutschland nicht dem ‚männlichen' Bildungs- und Berufsverständnis. Stattdessen entwickelte sich in ihnen ein spezifischer Umgang mit professionellem Wissen, dessen Erwerb und Einsatz bis heute weitestgehend unbewusst und unreflektiert bleibt (vgl. Rabe-Kleberg 2006a: 105). Den historischen Hintergrund hierfür bildet die Entwicklung zwei divergierender, geschlechtsspezifischer Berufskonzepte, die sich im Übergang von der geburtsständischen zur berufsständischen Ordnung im Zuge der Genese der bürgerlichen Gesellschaft des 18./19. Jh.s ausformten (vgl. Mayer, C. 1999).[73] In Deutschland ist für

---

[72] Der Professionsbegriff breitete sich in Deutschland mit der Säkularisierung des Berufsbegriffes aus, der sich schließlich durchsetzte (vgl. Mayer 1999: 37). Die Profession unterscheidet sich vom Beruf vor allemdurch die akademische Ausbildung; den Status von Professionen verdeutlicht die begriffliche Abstammung vom lateinischen Verb *profiteri*, d. h. öffentlich bekennen oder erklären (vgl. Ehlert 2010: 48).

[73] Ursprünglich schloss das Berufskonzept, wie es Luther prägte, zunächst auch soziale Dienste am Nächsten und im Zuge der Aufklärung auch an der Gesellschaft ein und bezog sich damit auf jegliche Arbeit unabhängig vom Geschlecht (vgl. Mayer, C. 1999: 35 f.). Die Naturalisierung einer auf Geschlechterdifferenz basierenden Arbeitsteilung bildete sich erst im Zuge der Industrialisierung und Rationalisierung im 18./19. Jh. heraus (vgl. ebd.: 36 f.).

die Entwicklung der nicht akademischen Berufsbildung das korporativ-handwerkliche Berufsmodell zentral. Es wurde zum Leitbild der modernen ‚männlichen' Berufsbildung, die später als duale (schulische und betriebliche) Berufsbildung bezeichnet wurde und von der Frauen bis ins 20. Jh. weitestgehend ausgeschlossen waren (vgl. ebd.: 38). Für sie existierte keine über die Tradition einer handwerklichen Ausbildung vermittelte Kontinuitätslinie, sondern es bildete sich im Zuge der Entstehung der modernen bürgerlichen Gesellschaft ein anderes Verständnis von Beruf heraus. Als Rahmen für den Lebensentwurf der bürgerlichen Frau in der Moderne wurde die ‚dreifache Bestimmung' als Ehefrau, Mutter und Hausfrau propagiert, z. B. durch den spätaufklärerischen Pädagogen Joachim Heinrich Campe (1789).

Laut Hänsel (1992) bildet insbesondere die ‚Frau der bürgerlichen Familie' den Gegenpol zum Professionellen, der sich damit noch präziser bestimmen lässt als mit dem *Laien*[74]. Sie begreift Professionen als Teil des bürgerlichen, bipolaren Geschlechtersystems, in dem die Frau im Rahmen der Familie für Gesundheit, Erziehung, Pflege etc. zuständig ist (vgl. Hänsel 1992: 879 f.). Professionelle stehen vor allemhier unter dem permanenten Druck, ihre Kompetenz zu legitimieren, da professionelle Dienste historisch aus denjenigen Praxen hervorgegangen sind, die bereits vor deren Entstehung vorhanden waren und parallel notwendig bleiben (vgl. ebd.).[75] Die Konkurrenz besteht selbst oder gerade dann, wenn der Professionelle weiblich ist, wie z. B. zwischen Erzieherin und Mutter (s. u.).

Neben der Bedeutung der Geschlechterkategorie machen die Prozesse der Verallgemeinerung des ‚weiblich-bürgerlichen' Berufskonzeptes auch die Relevanz und das Zusammenspiel mit der Kategorie Klasse deutlich. Die ‚zweckmäßige' und ‚angemessene' Erziehung für die häuslich-familiäre Lebenswelt bezog sich zunächst vor allemauf die Töchter des bürgerlichen Mittelstandes. Von dem Stand wurde im Zuge der

[74] Als *Laie* gelten die (potenziellen) Klienten des Professionellen oder konkurrierende Berufsgruppen, denen die entsprechende wissenschaftliche Ausbildung und Lizensierung fehlt, z. B. solche, die zuvor und in anderer Weise als Professionelle tätig waren, wie bei Hebamme und Arzt (vgl. Hänsel 1992: 879 f.).

[75] Mütterliche und professionelle Beziehungen weisen Ähnlichkeiten auf, wie sie auch aus normativen und empirischen Beschreibungen hervorgehen, z. B. die Bedeutung eines auf Vertrauen basierenden Arbeitsbündnisses in der Beziehung zum Klienten/Kind (vgl. Rabe-Kleberg 2006a: 105 mit Bezug auf Schütze 1996; Oevermann 1996).

Genese der bürgerlichen Gesellschaft ein entscheidender Einfluss auf das Denken und Handeln der unteren Bevölkerungsschichten erwartet (vgl. Mayer, C. 1996: 18).[76]

> Der ‚Beruf des Weibes' – als Gattin, Mutter und Hausfrau – lieferte die Begründung für eine geschlechterdifferente Pädagogik und bildete die Grundlage zur Entwicklung unterschiedlicher Bildungswelten für Mädchen und Jungen. Eine reflexive Wende des Bildungsproblems im Rahmen der neuhumanistischen Bildungstheorien, nämlich die Bildung des Menschen unabhängig von den Formen seines späteren Berufsstandes zu denken, hat es im Hinblick auf weibliche Heranwachsende nicht gegeben. Für sie blieb das skizzierte Berufskonzept als Bildungskonzept weiterhin bestimmend (Mayer, C. 2010: 34).

Die Frauen des gehobenen und begüterten Bürgertums waren aufgrund ihres soziokulturellen Habitus oftmals von dieser engen Zweckgebundenheit des bürgerlichen Lebenskonzeptes befreit. Das Leben der unteren Sozialschichten war hingegen angesichts der schwierigen materiellen Verhältnisse auf Erwerb ausgerichtet (vgl. dies. 2009: 6 f.). Das bürgerliche Berufskonzept wurde im Verlauf des 19. Jh.s für die gesamte weibliche Jugend zu einem Leitbild der Bildung für Mädchen, die sie auf ihren ‚natürlichen' Lebensberuf in Ehe und Familie vorbereiten soll (vgl. dies. 1996: 20 f.). Die beschleunigte Industrialisierung und der Anstieg der Reallöhne schufen die ökonomischen Voraussetzungen, damit sich dieses Frauenbild, das nicht an Erwerb, sondern an Hausarbeit und Sparsamkeit orientiert ist, auch in den unteren Schichten durchsetzen konnte (vgl. ebd.).[77]

Auf der anderen Seite wurde das erwerbsorientierte Frauenbild der unteren Sozialschichten in die bürgerliche Lebenswelt transferiert. Erste emanzipatorische Bestrebungen bis hin zu konkreten Berufsbildungsansätzen (beeinflusst durch die demokratischen Bewegungen des Vormärz und der Revolutionszeit) forderten die sozioökonomische Unabhängigkeit vor allem der bürgerlichen Frauen. Den sozialhistorischen Hintergrund bildeten die beschleunigte Industrialisierung und der damit einhergehende Strukturwandel, der die ‚Versorgungsehe' brüchig werden ließ. Entscheidend war die große Zahl unverheirateter und verwitweter, oft in schwierigen materiellen Verhältnissen lebender Frauen, deren Situation verbessert werden sollte (vgl.

---

[76] Parallel zum bürgerlichen Berufskonzept entwickelte sich für die Frauen der Unterschichten eine auf Erwerb (als Spinnerin oder Näherin und vor allem‚guten Dienstboten') ausgerichtete Arbeitserziehung in industriepädagogischen Einrichtungen, den Industrieschulen, aus (vgl. Mayer, C. 1999: 41). In beiden Konzepten finden sich aus berufspädagogischer Sicht Ansätze einer protoberuflichen Mädchenerziehung (vgl. ebd.).

[77] Analog zur Berufsschule für männliche Jugendliche lieferte die hauswirtschaftliche Bildungsidee, die sich aus dem modernen, ‚natürlichen' Beruf der Frau ableitete, auch die Grundlage für die Schaffung einer Fortbildungsschule für weibliche Jugendliche als Berufsschule, die einer an- oder ungelernten Tätigkeit nachgingen, erwerbslos waren oder im Elternhaus blieben. Das hauswirtschaftliche Bildungskonzept galt bis in die 1960er Jahre hinein als zentrales Element der Berufsbildung für weibliche Ungelernte (vgl. Mayer, C. 2010: 34 f.).

ebd.: 36 f.). Allerdings standen die herrschenden Vorstellungen vom ‚natürlichen' Beruf der Frau der Einführung des Erwerbsberufes für die bürgerliche Frau diametral entgegen. Hier fungierte die Konstruktion ‚natürlicher Mütterlichkeit' als Inklusions-, aber auch als Exklusionsprinzip. Die bürgerliche Frauenbewegung konnte eine Erwerbstätigkeit bis zu einem gewissen Grad mit der Vorstellung von *geistiger Mütterlichkeit*[78] legitimieren (vgl. Rabe-Kleberg 2006a: 102). Aber im Kampf um Deutungshoheit und materielle Berufschancen (vgl. Abbott 1988) beschränkte diese Strategie Frauen auf „bescheidene Professionen" (vgl. Schütze 1996) oder ‚Semi-Professionen' ohne eigenen Expertenstatus und professionelle Handlungsautonomie (vgl. Etzioni 1969).

> Fortan formte sich das moderne Bildungs- und Berufskonzept für Frauen nach zwei Seiten hinaus: zur familialen und zur erwerbsberuflichen Seite. Das im bürgerlichen Lebensentwurf angelegte Spannungsverhältnis zwischen weiblichem Beruf und Erwerbsberuf wurde zwar nicht aufgehoben, aber doch so weit minimiert, dass Frauen nicht von ihrem natürlichen Beruf entfremdet würden. Dieser Doppelcharakter ist bis heute der Grund dafür, dass viele Frauenberufe (wie z. B. der der Erzieherin) in Deutschland mit erheblichen Anerkennungs- und Professionalisierungsproblemen zu kämpfen haben (Mayer, C. 2010: 37).

Insbesondere die Ausformung des Kindergärtnerinnenberufes in Deutschland zeigt, wie die oben genannte historisch enge Kopplung von ‚Mütterlichkeit' und beruflicher Qualifikation dazu führte, dass der Erwerb und Einsatz professionellen Wissens in vielen ‚Frauenberufen' weitestgehend unbewusst und unreflektiert bleiben (vgl. Rabe-Kleberg 2006a: 101). Im Verlauf des 19. Jh.s entwickelten sich das Erziehen und Unterrichten des weiblichen Geschlechts immer mehr zu einem Erwerbsfeld für Frauen und stellte für bürgerliche Frauen häufig die einzige gesellschaftlich mehr oder weniger anerkannte Verdienstmöglichkeit dar (vgl. Mayer, C. 1996: 24). Gleichzeitig mangelte es an pädagogischen Ausbildungsmöglichkeiten für Lehrerinnen und Erzieherinnen und eine systematische berufliche Ausbildung – wenn auch als Übergang bzw. Vorbereitung auf Ehe und Familie gedacht – galt als Gefährdung der ‚eigentlichen, natürlichen Bestimmung' der Frau (vgl. Mayer, C. 1996: 24).

Parallel zum Beginn des langen Kampfes um die Ausbildung und den schulischen Einsatz der Lehrerinnen formte sich mit Friedrich Fröbel ein weiterer zentraler, pädagogischer Frauenberuf heraus (vgl. ebd.: 25 mit Bezug auf Fröbel 1841a, 1841b).[79]

---

[78] Der Begriff *geistige Mütterlichkeit,* wie ihn erstmals Henriette Breymann, Nichte und Schülerin Friedrich Fröbels prägte, beschreibt die Übertragung ‚natürlich-mütterlicher' Fähigkeiten auf den Lebenskontext außerhalb von Ehe und Familie (vgl. Mayer, C. 1996: 33 mit Bezug auf Schrader-Breymann 1868).

[79] Bis weit ins 18. Jh. hinein vollzog sich Kindererziehung im alltäglichen Miteinander-Leben von Kindern und Erwachsenen ‚nebenbei'. Erst mit zunehmender Aufklärung brachte die Idee, Kinder zur ‚Mündigkeit' zu erziehen, einen neuen Aspekt in die Kindererziehung ein. Zunächst wurde den Vätern und anderen männlichen Autoritätspersonen die zentrale Bedeutung in der Erziehung zugeschrieben,

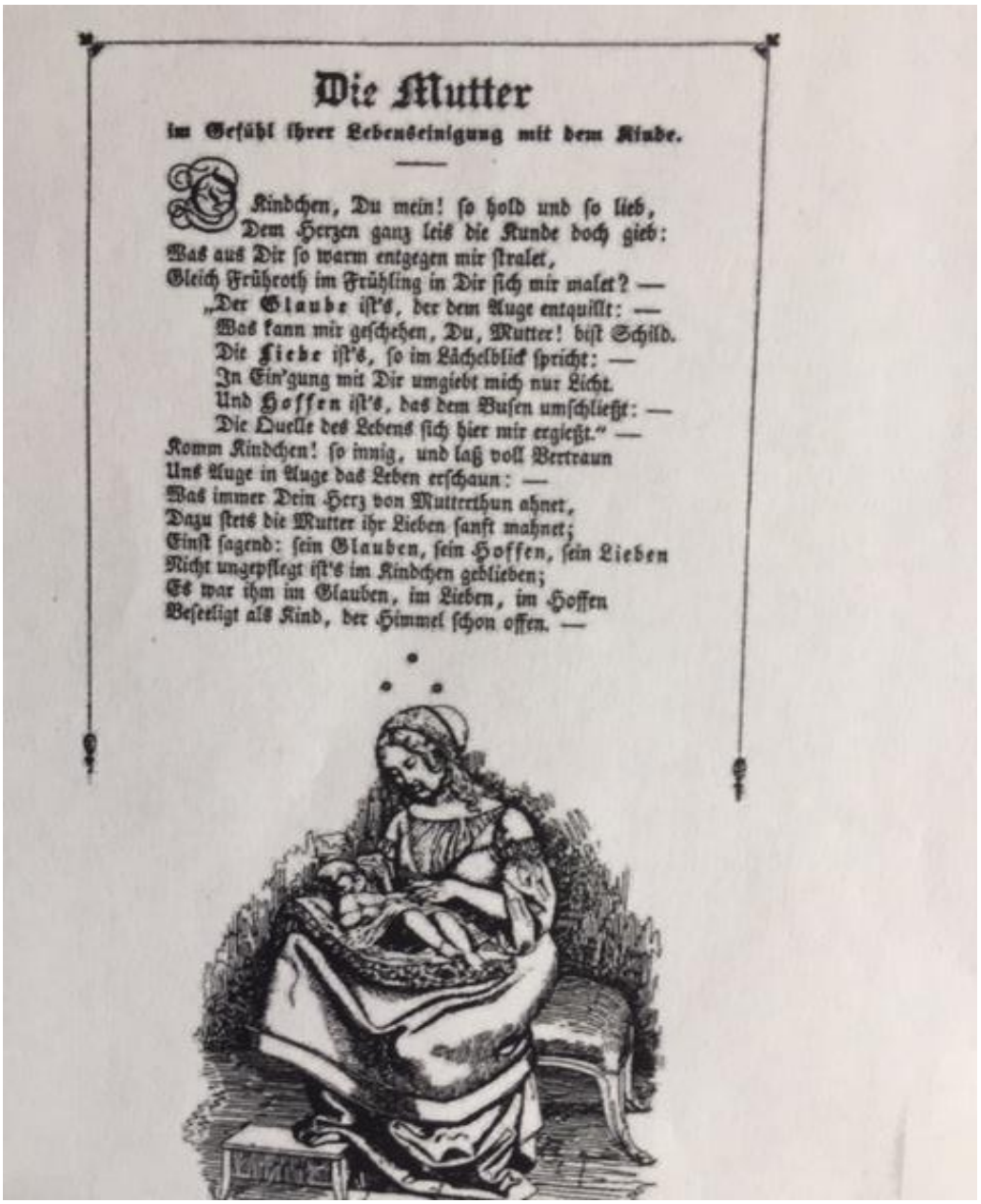
Mit seiner Kindergartenidee wollte er eine Verbindung zwischen familiärer und öffentlich-gemeinschaftlicher Erziehung schaffen. Er bezog sich dabei auf einen erweiterten Begriff von ‚Mütterlichkeit', der sich vorerst nicht allein auf Frauen bezog; so wie ihn Henriette Breymann (Nichte und Schülerin Fröbels) mit der oben genannten Vorstellung ‚geistiger Mütterlichkeit' prägte (vgl. ebd.: 33 mit Bezug auf Schrader-Breymann 1868). Fröbel beabsichtigte, den Kindergarten als unterste Stufe des allgemeinen Bildungswesens zu etablieren und das Ausbildungsniveau des Personals an dem der Lehrer auszurichten (vgl. ebd.: 25 ff.). Zunächst adressierte er junge Männer als notwendige Ergänzung geschlechtlicher (männlicher) Erziehung, worin aber auch die noch enge Bindung bürgerlicher Töchter an die Familie deutlich wird, die eine außerhäusliche Ausbildung erschwerte. Nach dem Mangel an männlichen Interessenten plante er zunächst eine Ausbildung zur Kinderpflegerin für die im Bereich schon tätigen, aber pädagogisch kaum vorgebildeten Kindermädchen und -wärterinnen.[80]

Zur Entwicklung des frühkindlichen Erziehungsfeldes als pädagogischer Frauenberuf für Töchter des Bildungsbürgertums kam es erst später (vgl. Mayer, C. 1996: 26).

Ausschlaggebend dafür waren liberal-demokratische Bewegungen, vor allem die Verbindung von Fröbels Bildungsansatz mit der Idee allgemeiner Nationalerziehung im Kindergarten als unterste Bildungsstufe und das zunehmende emanzipatorische Bestreben vieler Frauen.

während die Mütter für das gesundheitliche Wohl und die Pflege der Kinder zuständig waren (vgl. Ebert 2006: 18).

[80] Im Unterschied zum Berufskonzept für bürgerliche Frauen adressierte die Frauen der Unterschichten ein Erwerbskonzept als ‚Wärterinnen', die in sog. ‚Kleinkindbewahranstalten' der Armenfürsorge die Kinder aus Fabrikarbeiterfamilien ‚verwahren' und dem Stand entsprechend erziehen sollten (vgl. Ebert 2006: 29). Pädagogische Absichten verfolgten lediglich die „christlichen Kleinkinderschulen", die zur religiösen Erziehung von Kindern des verarmten Bürgertums beitragen sollten (vgl. ebd.: 30). Beide Gruppen wurden in Theorie und Praxis gelehrt, wobei die theoretischen Fächer zunächst von Männern unterrichtet wurden (vgl. ebd.: 23).



Die Mutter

im Gefühl ihrer Lebenseinigung mit dem Kinde.

O Kindchen, Du mein! so hold und so lieb,
Dem Herzen ganz leis die Kunde doch gieb:
Was aus Dir so warm entgegen mir stralet,
Gleich Frühroth im Frühling in Dir sich mir malet? —
„Der Glaube ist's, der dem Auge entquillt: —
Was kann mir geschehen, Du, Mutter! bist Schild.
Die Liebe ist's, so im Lächelblick spricht: —
In Ein'gung mit Dir umgiebt mich nur Licht.
Und Hoffen ist's, das dem Busen umschließt: —
Die Quelle des Lebens sich hier mir ergießt." —
Komm Kindchen! so innig, und laß voll Vertraun
Uns Auge in Auge das Leben erschaun: —
Was immer Dein Herz von Mutterthun ahnet,
Dazu stets die Mutter ihr Lieben sanft mahnet;
Einst sagend: sein Glauben, sein Hoffen, sein Lieben
Nicht ungepflegt ist's im Kindchen geblieben;
Es war ihm im Glauben, im Lieben, im Hoffen
Beseeligt als Kind, der Himmel schon offen. —

Abbildung 8: Die Mutter in Fröbels Kleinstkinderpädagogik 1844[81]

Durch seine Doppelkonstruktion als Übergangsberuf für Frauen, in dem diese bis zur Ehe und Mutterschaft berufstätig sein sollten, wurden Frauen nicht von ihrem ‚eigentlichen und natürlichen Beruf' als Mutter bzw. Ehefrau entfremdet, sondern darauf vorbereitet.

[81] 1844 erschienen Fröbels „Mutter- und Koselieder, wie auch Lieder zu Körper-, Glieder- und Sinnspielen". Mit diesem „Familienbuch" versuchte Fröbel, einen Umriss einer Kleinstkinderpädagogik zu schaffen, die in der Zweisamkeit von Mutter und Kind den Mittelpunkt eines Bildungsprozesses sah, aus dem sich eine Erschließung der Welt für den Menschen und die Erschlossenheit des Menschen für die Welt, von Fröbel als „Lebenseinigung bezeichnet", entfalten konnten (vgl. Erning 1987: 35).

Diese Doppelstruktur verfestigte nicht nur die weibliche Alleinzuständigkeit für die Kleinkindererziehung. Sie erschwerte auch die Entwicklung als eigenständige Profession mit professionellen Standards der Berufsbildung und dementsprechenden Verdienst- und Aufstiegschancen (vgl. Mayer, C. 1999: 49). Um 1900 weigerten sich z. B. preußische Behörden, staatliche Prüfungen für Kindergärtnerinnen einzuführen. Ihr Argument war, Mütterlichkeit, was den Beruf ausmache, sei nicht abzuprüfen (vgl. Rabe-Kleberg 2006a mit Bezug auf 1990). Mit der Adressierung von bürgerlichen Frauen scheiterte Fröbels Anliegen, den Kindergarten als Bildungsstätte in das deutsche Schulsystem zu integrieren.[82] Die männlich geprägte Struktur der deutschen Lehrerschaft erschwerte den institutionellen Anschluss an die Schule (vgl. Mayer, C. 1996: 30). Stattdessen wurde der Kindergarten Teil der Wohlfahrt und die Kita ist bis heute als nachgeordnete Einrichtung der Jugendhilfeadministration i. d. R. den Sozialministerien unterstellt (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012: 132).

Der bürgerlichen Ausrichtung entsprechend wurde in Fröbels Ausbildungsprofil die Bildung von ‚Gemüt und Verstand' bereits vorausgesetzt und die ursprünglich geplante Ausbildungslänge von einer ein- bis zweijährigen Dauer auf ein halbes Jahr mit vier- bis sechswöchiger Praxisphase gekürzt (vgl. Mayer, C. 1996: 30). Die relativ hohen Kursgebühren verdeutlichen außerdem das Zusammenspiel von Geschlecht und (bürgerlicher) Klasse (vgl. ebd.). Dem Kindergarten – als standesgemäße Übungs- und Bildungsstätte für die ‚höheren Töchter' des Bildungsbürgertums – wurde i. d. R. ein Kindergärtnerinnenseminar angeschlossen, in dem die Kindergartenleiterin auch den Unterricht in der Ausbildung erteilte.[83] In dieser Ausformung der Berufsausbildung wurde zwischen den Anforderungen in der Familie und im Kindergarten kaum unterschieden (vgl. Ebert 2006: 114 ff.). Mit dieser Gleichsetzung konnte sich in der Ausbildung ein Praxisbild entwickeln, das weder der bildungspolitischen Idee Fröbels noch der Berufswirklichkeit oder den Rahmenbedingungen in Kindergärten entspricht. Das Entscheidende in dieser Berufsgeschichte ist neben der Entfremdung zwischen Ausbildung und Praxis auch, dass das in Schule und Sozialisation erworbene Bildungskapital der bürgerlichen Frau auf diese Weise zum ‚hidden curriculum' wurde

[82] Bisher gehört die Bildung und Erziehung von Kindern im Vorschulalter in Deutschland zur sozialen Versorgung, während die Zuständigkeit in den meisten EU-Ländern je nach Alter des Kindes entweder dem Sozial- oder Bildungssystem zukommt (vgl. Oberhuemer 2013).

[83] Die offizielle Berufsbezeichnung staatlicher Behörden für diese Stelle war die der *Jugendleiterin*. Neben der Lehrerin und Wohlfahrtspflegerin (später Fürsorgerin) war dies ein Frauenberuf, der bürgerlichen, unverheirateten Frauen eine ‚Karriere' und Aufstiegsoption erlaubte, die einer ihrem ‚natürlich-weiblichen Wesen' gemäßen Rollenerfüllung entsprach (vgl. Ebert 2006: 120).

(vgl. Rabe-Kleberg 2006a: 101). So diente ‚Mütterlichkeit' als berufliche Ressource, ohne in ein gesellschaftlich anerkanntes und systematisch kontrollierbares Verhältnis zum Beruf gesetzt zu werden (vgl. ebd.: 105). Auch der ‚weibliche' Beruf basiert auf einer engen Verknüpfung der Kategorien Bildung und Beruf, die aber ‚zweckgebunden' auf die privat-häusliche Lebenswelt der (zunächst bürgerlichen) Frau ausgerichtet war (vgl. Mayer, C. 2009: 6). Mit dieser Doppelstruktur erwies sich das Berufskonzept der bürgerlichen Frau für die materielle und symbolische Reproduktion moderner Gesellschaften als äußerst funktional (vgl. dies. 2010: 32). In Deutschland stellt es als Familienmodell der ‚alleinzuständigen Mutter', im Unterschied zu vielen anderen europäischen und amerikanischen Gesellschaften, bis heute die sozioökonomische Grundlage der wohlfahrtsstaatlichen Leistungsstrukturen dar (vgl. Rabe-Kleberg 2006a: 100).

Ziel in diesem Abschnitt war es, zu verdeutlichen wie die historisch doppelte Ausformung traditioneller Frauenberufe, wie dem der ErzieherIn, dazu führte, dass ‚Mütterlichkeit' in kein professionelles – gesellschaftlich anerkanntes und systematisches oder kontrollierbares – Verhältnis zum Beruf gesetzt wurde. Inwieweit sich mittlerweile Tendenzen der Modernisierung und Gleichstellung traditioneller Frauenberufe abzeichnen, wird im folgenden Abschnitt beschrieben, mit exemplarischem Bezug auf das pädagogische Berufsfeld in Kindertageseinrichtungen und das gegenwärtig gestiegene Interesse an männlichen Erziehern.

2.3.2 Modernisierung und Gleichstellung von traditionellen Frauenberufen

Im Hinblick auf die Entwicklung der Struktur weiblicher Erwerbsarbeit in Deutschland im Laufe des 20. Jh., lässt sich konstatieren, dass in der Industrie die ansteigenden Frauenquoten vor allem in der ersten Hälfte des 20. Jh. die Spaltung von Facharbeit in dispositive Funktionen und ungelernte Arbeit im Zuge von Rationalisierungsprozessen widerspiegelten. Daneben dominierten langezeit Tätigkeiten, in denen geschlechterstereotype Zuschreibungen wie ‚Mütterlichkeit', ‚Anmut' und ‚Eignung für Dienen' in den ‚weiblichen' Berufsrollen verankert wurden (Sachße 1994).
Qualifizierte Frauenarbeit konnte so bis ins frühe 20. Jh. hinein nur als in die Öffentlichkeit gerichtete ‚Mütterlichkeit' gedacht werden. Im letzten Viertel des 19. Jh. kam es bereits zu einem steigenden Anteil der Lehrerinnen an der Volksschullehrerschaft.

Mit dem Aufbau von Mädchengymnasien wurde Frauen Ende des 19. Jh. auch der Gymnasiallehrerinnenberuf (als erster akademischer Frauenberuf) zugänglich. Ab ca. 1900 setzte die Professionalisierung der Wohltätigkeit durch den Aufbau von Frauenschulen ein. 1925 kam es z.B. zur Gründung der *Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit*, ab 1930 zur Einführung staatlich anerkannter Ausbildungsrichtlinien. Mit dem Ausbau kommunaler Wohlfahrtsämter in den 1920er Jahren verlagerten sich die Rekrutierungfelder über bürgerliche Kreise hinaus. Es entstanden die frauensspezfischen Erwerbsfelder im kaufmännischen Sektor in Form des Verkaufs- sowie Büropersonals, die z.B. auf die sterotypen Berufsrolle einer ‚freundlichen Bedienung' rekurrierten (Benson 1986).

Im Zuge einer unterschiedlichen Sicherung von Arbeit unterstützte die Sozialpolitik Männer beim Verdienen eines ‚Ernährerlohns'. So kam es im Zuge der Demobilmachung nach dem ersten Weltkrieg trotz des verfassungsmäßigen Rechts auf Arbeit zur Entlassung von Frauen zugunsten der Beschäftigung von ‚Frontheimkehren'. In der Folge wurden 1923 bzw. 1931/32 z. B. auch Kampagnen gegen ‚Doppelverdienertum'geführt und bis in die Nachkriegszeit erfolgt Erwerbsarbeit von Frauen oft in nicht sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnisen (Rouette 1993).

Im Zuge der beiden Weltkriege kam es langfristig zwar zur Erhöhung der Erwerbsquote v.a. von verheirateten Frauen, z.B. besonders in der Facharbeit, wie in der Metallindustrie, im Maschienbau und der Elektroindustrie (Daniel 1989, Winkler 1977). Dies wurde jedoch auch als patriotische Ausnahmeleistung gewertet, was das Rückführen der Erwerbsquote nach dem Krieg legitmierte. Dennoch trugen beide Weltkriege zur Ausdehnung der Doppelrolle ‚Arbeiterin/Angestellte' und ‚Mutter' bei, nach dem ersten Weltkrieg durch Ausbau der Mutter-Säuglingsfürsorge und im zweiten Weltkrieg durchbrach z. B. die Reichsarbeitsdientspflicht der weiblichen Jugend das Muster, dass Erwerbsarbeit von verheirateten Frauen vor allem ein Unterschichtsphänomen war.

Laut Mayer (2010) werden bis heute unterschiedlichen Effekte von Bildung in einer Geschlechtersegmentierung der Erwerbsmärkte sichtbar.

Mit der Entwicklung unterschiedlicher Bildungsorte und -ziele für Mann und Frau blieb das moderne Bildungswesen in Deutschland, das im 19. Jh. über Berechtigungen und Zertifikate zunehmend mit Berufs- und Karriereverläufen verbunden wurde, Frauen bis in das 20. Jh. hinein verschlossen (vgl. Mayer, C. 2009: 7). Für sie entwickelte sich eine

Zielsetzung und Institutionalisierungsform der Erziehung und Bildung, die auf ihren ‚natürlichen Beruf' in Mutterschaft und Ehe gerichtet war:

> Parallel zur modernen, an der korporatistisch-männlichen Bildungsform ausgerichteten dualen Ausbildung entwickelte sich ein auf das moderne Berufskonzept der Frau zugeschnittener schulischer Berufsbildungsbereich, der nicht nur strukturell eine Alternative zur dualen Ausbildung darstellte, sondern der im Rahmen weiterer Ausdifferenzierungen auch spezifische Funktionsbereiche in der Berufsbildung abdeckte (Mayer, C. 2009: 29).

In der Frage, inwiefern die historischen Entwicklungslinien in der Berufsbildung und ihre geschlechterbezogenen Auswirkungen heute noch aktuell sind, konstatiert Mayer, dass sich zwar, ausgehend von der Nachkriegszeit, die Zahl weiblicher Lehrlinge mehr als verdoppelt hat (vgl. 2010: 38 f.). Allerdings war die erhöhte Nachfrage weiblicher Jugendlicher auch mit Strukturproblemen in der dualen Ausbildung verbunden, die sich auf zwei Ebenen zeigten: Zum einen stand ihnen das Ausbildungsplatzangebot nicht in gleicher Weise offen wie männlichen Jugendlichen. Zum anderen wählten junge Frauen weitaus häufiger als junge Männer Ausbildungen mit kürzerer Ausbildungsdauer, geringerer Ausbildungsqualität und -vergütung. Die Berufsbildungssituation verdeutlichte, dass die Ausbildungsberufe, die für die weiblich-familiäre Lebensausrichtung als besonders geeignet galten, auch solche sind, die Sackgassencharakter, hohe Arbeitszeitbelastungen und geringe Verdienstmöglichkeiten kennzeichnet. Genauso wie in der dualen Ausbildung gehört das Geschlecht in der schulischen Ausbildung zu den zentralen Strukturmerkmalen. Hier wurden Berufsfachschulen zu zentralen Ausbildungsstätten im Bereich der sozialen und personennahen Dienstleistungsberufe. Dieser Bereich der traditionellen Frauenberufe charakterisiert auch heute noch die oben genannten berufsstrukturellen Probleme der Anerkennung und Professionalisierung. Durch die Verknüpfung mit dem Abschluss- und Berechtigungssystem der allgemeinbildenden Schulen haben Berufsfachschulen seit den 1970er Jahren außerdem eine „komplementäre und kompensatorische Funktion zum dualen System" (ebd.: 40). Dies zeigt sich beim Nachholen allgemeinbildender Schulabschlüsse und der ‚Warteschleifenfunktion' der ein- bis zweijährigen Bildungsgänge. So wurden Berufsfachschulen vor allemin Ausbildungskrisen zum ‚Auffangbecken und zur Zwischenstation' für unvermittelte BewerberInnen der dualen Ausbildung. Dies gilt vor allemfür weibliche Jugendliche, die hier eine Ausbildung zunächst nicht realisieren konnten und diese Schulen in einem zweiten Anlauf nutzen (vgl. ebd.).

Vor diesem Hintergrund sind Frauen auch heute noch nicht voll in das System der dualen Berufsbildung integriert (vgl. Berufsbildungsbericht 2016: 32 ff.). Ihr Gesamtanteil bei neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen betrug 2015 39,8 %. Dabei liegt der Anteil weiblicher Ausbildungsanfängerinnen im dualen System bis heute deutlich niedriger als der der jungen Männer. Insbesondere seit 2009 nahm die Zahl der ausbildungsinteressierten Frauen merklich ab (-14,0 % gegenüber -1,8 % der Männer). Die Ursachen seien u. a. im geschlechtsspezifischen schulischen Bildungsverhalten zu verorten (vgl. Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016: 29 f.). Mit der Studienberechtigung, über die junge Frauen immer häufiger verfügen, verringere sich auch ihre Nachfrage nach dualer Berufsausbildung. Möglicherweise sei auch der steigende Bedarf im Gesundheits- und Pflegesektor ein Grund, wo der Frauenanteil vergleichsweise hoch ist. Außerdem konzentrieren sich junge Frauen weiterhin auf weniger Ausbildungsberufe. 2015 verteilen sich 74,9 % der Ausbildungsanfängerinnen auf 25 Ausbildungsberufe, bei den jungen Männern sind es hingegen nur 61,7 % (vgl. Berufsbildungsbericht 2016: 32 ff.). Weibliche Auszubildende besetzen auch nach wie vor überwiegend frauentypische Berufsfelder (z. B. freie Berufe 92,8 %, Hauswirtschaft 90 % gegenüber Handwerk 24 %, Seeschifffahrt 7,1 %). Dazu gehören vor allemKauffrau für Büromanagement, Medizinische Fachangestellte, Verkäuferin, Kauffrau im Einzelhandel, Zahnmedizinische Fachangestellte.

Die oben genannte geschlechtsspezifische Berufsbildungssituation spiegelt sich auch in der seit Mitte der 1990er Jahre in Fachkreisen und der Öffentlichkeit zunehmend geführten Diskussion über die Benachteiligung von „Jungen als Bildungsverlierer“ (Diefenbach 2010) wider. In diesem Zusammenhang wird seit Längerem die Bedeutung von männlichen Pädagogen für die Bildungschancen von Jungen thematisiert, wobei ein Zusammenhang hier bislang umstritten ist (vgl. Rohrmann 2013: 79). Laut Diefenbach und Klein (2002) lässt sich zwischen dem Anteil männlicher Grundschullehrer und der Arbeitslosenquote ein statistischer Zusammenhang belegen. Je weniger Männer als Grundschullehrer arbeiten und je höher die Erwerbslosigkeit in einem Bundesland sind, desto schlechter seien die Sekundarschulabschlüsse der Jungen. Die AutorInnen konstatieren, gerade für männliche Jugendliche sei es besonders nachteilig, dass sie häufiger Hauptschulabschlüsse oder keine Abschlüsse aufweisen. In Deutschland hänge vor allemder männliche Lebenslauf von der beruflichen Bildung ab und diese wiederum von der schulischen Bildung (vgl. ebd.: 955).

Damit lässt sich auch für die aktuelle Berufsbildungssituation festhalten, dass das moderne (ursprünglich bürgerliche) Berufskonzept der Frau auch heute noch das Selbstverständnis und die Bildungs- und Teilhabechancen vieler Frauen prägt (vgl. Mayer, C. 2010: 41). Sie wählen Berufe, die trotz erheblicher Neuordnungsverfahren und Modernisierungsbestrebungen einen ‚doppelten' Lebensentwurf in Beruf und Familie nahelegen und mit Problemen der Anerkennung und Professionalisierung kämpfen (vgl. ebd.: 41). Eine Lösung bietet der oben genannte geschlechterbezogene Problemzugriff von Hänsel. Sie verweist auf die Ambivalenzstruktur des Professionalitätskonstruktes, die insbesondere in der Lehrtätigkeit zum Ausdruck kommt (vgl. Hänsel 1992; vgl. krit. dazu Treptow 2006).[84] Das Konstrukt der Profession verkörpert – als Teil des modernen, bürgerlichen Gesellschaftssystems – immer auch die Ablösung der Bestimmung durch Stand oder Geburt zugunsten individueller Leistung, Wissenschaft und Bildung (vgl. Hänsel 1992: 887).

[84] Hänsel (1992, 1996) bezieht sich auf die Polarität der Bildungsaufgabe, Erziehung in und durch Unterrichten zu realisieren, die der Geschlechterpolarität zwischen dem ‚männlichen Professionellen' und der ‚weiblichen Erzieherin' entspricht. Dementsprechend erhielten z. B. Frauen vor allemdurch das Elementar-Mädchenschulwesen Zugang zur Lehrerprofession. Auch nach der formellen Gleichstellung zur höheren Bildung und zum höheren Lehramt lebte die Trennung verborgen fort, um 1960 z. B. zwischen der Volksschule und höheren Schule, um 1990 zwischen der Primar- und Sekundarstufe. Bis heute bleibt die Teilung eines Ausbildungs- und Berufssystems bestehen, in dem Frauen die formal geringerwertigen Bereiche überlassen bleiben (vgl. Hänsel 1996: 133). Treptow z. B. kritisiert hingegen, die Autorin vernachlässige, dass der hohe Mütteranteil im LehrerInnenberuf eher ‚pragmatische' Gründe der familialen Vereinbarkeit, wie z. B. seine Teilzeitstruktur, habe (vgl. Treptow 2006: 103 f.).

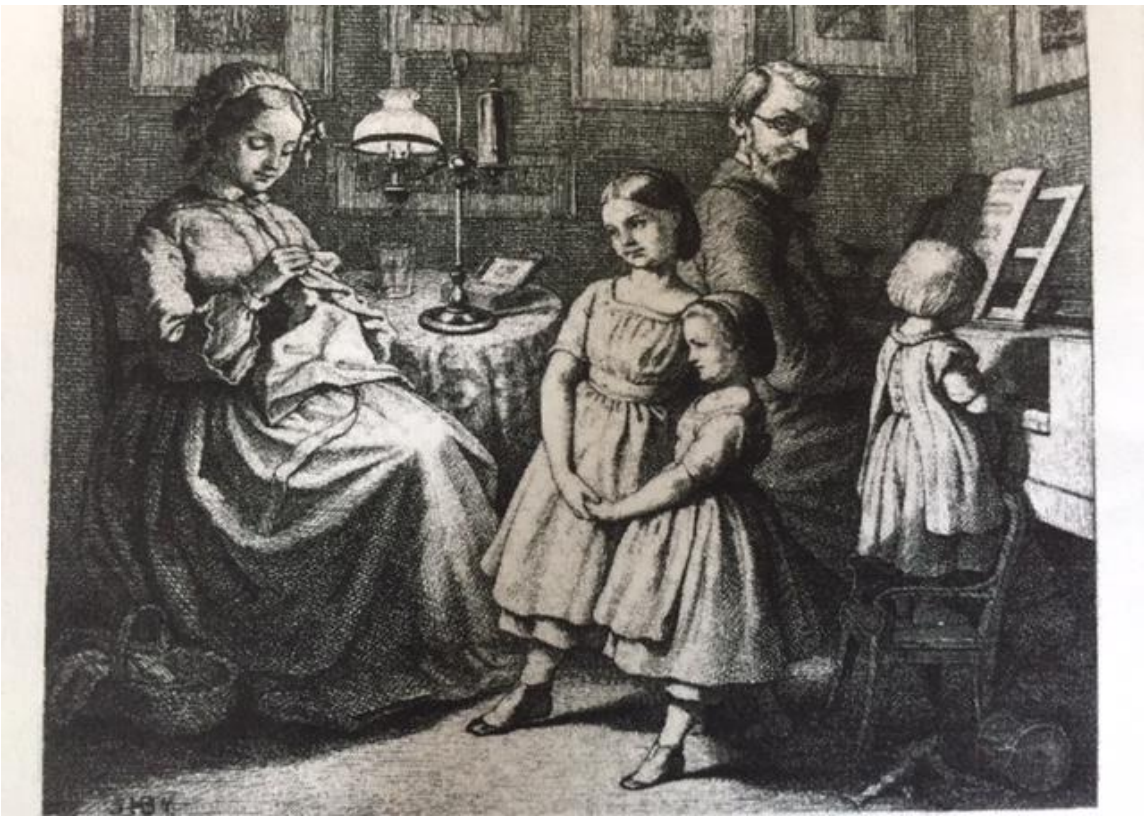


Abbildung 9: Interieur einer bürgerlichen Kleinfamilie. Radierung von 1854.[85]

Das Professionalisierungsproblem lässt sich nicht allein durch die formalrechtliche Öffnung von Berufen für beide Geschlechter lösen, sondern erfordert, dass sich die Wissenschaften, die das professionelle Wissen produzieren, für den Geschlechterzusammenhang öffnen (vgl. ebd.: 888 f.). Bezogen auf die Geschlechterdifferenz ‚Grundschullehrerin vs. Gymnasiallehrer' bedeutet das z. B., ‚mütterliches' Erziehen und ‚männliches' Unterrichten als zwei Seiten pädagogischer Arbeit zu reflektierten. Die Lehrtätigkeit widersetzt sich damit stärker einer ‚technischen' Reduktion und Verwissenschaftlichung als z. B. die juristische oder medizinische Arbeit am Fall oder an der PatientIn (vgl. ebd.: 888). Die Autorin verbindet dies mit einer grundsätzlichen Kritik an der geschlechtlichen Verengung des bürgerlichen Professionalitätskonstruktes:

> Die Analyse der Professionen im Geschlechterzusammenhang macht die Kosten des professionellen Systems für die Geschlechter sichtbar, die in den Verengungen des männlichen wie des weiblichen Lebens und in der Herrschaft der Männer über die Frauen liegen. Sie lässt darüber hinaus die Grenzen des professionellen Problemzugriffs und die

[85] Radierung von H. Bürkner, 1854: Die Mutter näht beim Schein einer Petroleumlampe, der Vater sitzt am Klavier; zwei Mädchen üben die ersten Tanzschritte, der kleine Junge in typischer Kleinkinderkleidung der Zeit, identifizierbar allein durch die Spielsachen „Soldat" und „Trommel" unter seinem Kinderstuhl, darf unter den wachsamen Augen des Vaters auf dem Klavier einige Töne anschlagen. Das Interieur, die Möbel, die sorgfältig aufgehängten Bilder, die die Wände schmücken, vermitteln einen Eindruck von bürgerlicher Ordnung und Wohlanständigkeit (vgl. Erning 1987: 48).

> Notwendigkeit erkennen, jene Halbierung des Lebens zu überwinden, auf der die Professionen gegründet sind (Hänsel 1992: 888 f.).

Vor dem Hintergrund lässt sich mit Hänsel und Rabe-Kleberg resümieren: Professionen sind zwar heute nicht mehr explizit als ‚Männerberuf' legitimierbar, stellen faktisch aber noch solche dar (vgl. Hänsel 1992: 887). Daher müssen Professionalisierungsstrategien ohne Geschlechterbezug zwangsläufig auch das bürgerliche Konstrukt ‚männlicher Professionen' reproduzieren (vgl. Rabe-Kleberg 1999a: 111).

Inwiefern sich im pädagogischen Handlungsfeld der Kindertageseinrichtung mittlerweile Tendenzen einer Modernisierung und Gleichstellung der Erziehung als Profession abzeichnen, soll im Folgenden geklärt werden.

Laut Pasternack gestalten sich die Möglichkeiten der Professionalisierung derzeit günstig, da die Bedeutung frühkindlicher Bildung seit einigen Jahren nicht mehr allein in Fachkreisen Thema ist, sondern auch politisch und gesellschaftlich deutlich anerkannt wird (vgl. 2013: 66). Die Notwendigkeit einer Aufwertung des ErzieherInnenberufes werde in diesem Zusammenhang mittlerweile allgemein akzeptiert. Dass der Weg dorthin über eine höherwertige Ausbildung führt, werde jedoch noch nicht durchgehend für zwingend erachtet. Nach wie vor knüpfen die Qualitätsdebatten – wenn auch seit PISA implizit – am Diskurs der Profile ‚Mutter- vs. Bildungsberuf' an (vgl. Wildgruber, Becker-Stoll 2011: 70). Zentrale Argumente in den Debatten um die Krippenerziehung sind z. B. eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie (vor allemfür Akademikerinnen) und die Kompensation von ‚Erziehungsdefiziten' in Familien mit ‚schwierigen' Lebenslagen (vgl. Viernickel 2008: 195).[86] In dieser mehr sozial- als bildungspolitischen Diskursrichtung wird die Kita eher in ihrer sozialen Versorgungsfunktion konzeptualisiert, wo die Erzieherin als ‚mütterliche Ergänzung' einspringt, wenn die eigentlich ‚beste' Erziehung in der frühen Kindheit eben nicht familiär zu leisten ist (vgl. ebd.).[87] Diese Norm trifft sich in empirischen Befunden, wie z. B. der Befragung von Fachschulleitern im Jahr 2009, die nur ein Drittel ihrer AbsolventInnen für „studierfähig" halten und z. B. der Meinung sind, ErzieherInnen brauchen vor allem„ein ‚gutes Händchen' in der Praxis", kämen ohne Studium

[86] Laut einer Studie des Institutes der deutschen Wirtschaft Köln (IW 2016) fehlen für 10,4 % der unter Dreijährigen Betreuungsplätze (228.000), wenn man von den Wünschen der Eltern ausgeht.

[87] Vor Ende der 1960er Jahren dominierte in Westdeutschland noch die Vorstellung, dass Kinder bis zum Schuleintritt am besten von der Mutter zu Hause betreut werden sollten, was den Kindergarten deutlich stärker in seiner Nothilfe- als in seiner Bildungsfunktion konzeptualisierte (vgl. Balluseck 2008: 16).

„möglicherweise sogar besser“ zurecht (vgl. Rudolph 2010: 40). In die gleiche Richtung gehen auch zwei verbreitete gesellschaftspolitische Befürchtungen zur Akademisierung des Berufsfeldes (vgl. Rabe-Kleberg 2006a: 96 f.): Hauptschülerinnen, die eine geringe Schulbildung, aber Mütterlichkeit charakterisiere, hätten dann keine Berufschancen mehr und studierte Frauen würden ihre Mütterlichkeit verlieren. Auch die Erzieherinnen selbst berichten in Befragungen z. B. davon, sich im Kontakt mit Müttern häufig selbst erst als Mutter ebenbürtig zu fühlen (vgl. ebd.).

Neben den Bildungs- und Qualitätsdiskussionen wird vor allemauch mit dem derzeitigen Bestreben, mehr Männer für die Erziehung in Kitas zu gewinnen, die Chance auf eine Professionalisierung und Statusverbesserung des Feldes verbunden (vgl. Gillessen, Keil, Pasternack 2013: 6). Lange Zeit wurde die weibliche Zuständigkeit für die Erziehung in den frühen Lebensjahren nicht infrage gestellt. Zum allgemein akzeptierten Anlass für Kritik wurde dies erst im Zuge der oben genannten Debatten zur „Dramatisierung der Jungenfrage“ und zu den Schulleistungen der Jungen (vgl. Rohrmann 2013: 79). Ein weiterer Grund wird in dem Versuch gesehen, dem absehbaren Fachkräftemangel zu begegnen (vgl. Stuve u. a. 2006)[88], z. B. durch Qualifizierungsprogramme für QuereinsteigerInnen.[89] Auch wenn es bundesweit mittlerweile zahlreiche Initiativen zur Erhöhung des Männeranteils gibt (vgl. Koordinationsstelle Männer in Kitas 2015),[90] liegen national wie auch international bisher wenig Studien über männliche Pädagogen in Kitas vor (vgl. Cremers u. a. 2015: 20 ff.).

Rohrmann resümiert vor dem Hintergrund des 2011 gestarteten BMBF-Programmes *Mehr Männer in Kitas*[91], dass die Initiativen zur Erhöhung des Männeranteils trotz ihrer

---

[88] In den letzten Jahren wurde bereits vielfach vor einem Fachkräftemangel gewarnt, der vor allemdurch den Ausbau der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren seit 2013 eklatanter geworden ist (vgl. u. a. Rauschenbach 2006; Fuchs-Rechlin 2007; Autorengruppe Fachkräfte Barometer 2014). Bis 2020 ist zwar von einer ausreichenden Deckung des Personalbedarfs durch die Absolventen von Fach- und Hochschule auszugehen, aber ein darüber hinausgehender qualitativer und quantitativer Ausbau, z. B. von Ganztagsangeboten und einem angemessenen Personalschlüssel, sei nicht mehr zu bewältigen (vgl. Autorengruppe Fachkräfte Barometer 2014: 101 ff.; auch Förster 2014: 17).

[89] In Brandenburg wurde z. B. eine tätigkeitsbegleitende Qualifizierung von erwerbslosen Männern zum Erzieher erfolgreich durchgeführt (vgl. BMFSFJ 2011: 25 f.).

[90] Auf eine Erhöhung des Männeranteils in der Frühpädagogik zielt derzeit ein breites Spektrum von Interventionsmaßnahmen ab, die vom bundesweiten „Boys' Day“ über SchülerInnen-Praktika und MentorInnenprogramme bis zur Förderung des Quereinstiegs von Männern in den ErzieherInnenberuf reichen (vgl. Gillessen, Keil, Pasternack 2013: 11).

[91] Das bundesweite ESF-Modellprogramm *MEHR Männer in Kitas* (2011-2013) wurde vom Europäischen Sozialfonds (ESF) und Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert und ist Teil der gleichstellungspolitischen Gesamtinitiative *Männer in Kitas*. Es soll mittel- und langfristig dazu beitragen, das EU-Ziel von männlichen Erziehern in Kitas in Höhe von 20 % zu erreichen. Weitere Bausteine der Gesamtinitiative bestehen neben dem ESF-Programm und der

gleichstellungspolitischen Intention unreflektierte Geschlechterbilder fördern könnten (vgl. 2013: 78). In den Öffentlichkeitskampagnen der Projekte und der medialen Berichterstattung werde ein stereotypes Männlichkeitsbild inszeniert. Dennoch würden die Chancen für eine geschlechterbewusste Professionalisierung überwiegen. Die Bedeutung des Geschlechts der frühpädagogischen Fachkräfte werde dadurch überhaupt erst zum Thema gemacht und Qualitätsverbesserungen im Bereich der Ausbildung angestoßen (vgl. ebd.: 84). Neben Fortbildungen und Fachtagungen zu einer geschlechterbewussten Pädagogik sind neue Ausbildungs- und Qualifizierungsmodelle entwickelt worden, wie z. B. in Hamburg ein Modell für QuereinsteigerInnen oder in Baden-Württemberg ein Modellversuch zur ‚dualorientierten' bzw. bezahlten Ausbildung zur ErzieherIn (vgl. ebd.).

Empirische Befunde belegen zwar einen Anstieg des Männeranteils in Kindertageseinrichtungen, zeigen aber auch, dass das geschlechterstereotype Berufsbild nach wie vor eine Barriere in männlichen Berufswegen darstellt.

Laut den Angaben der *Koordinationsstelle Männer in Kitas (2015)*[92] absolvierten in Deutschland noch nie so viele Männer die Erzieherausbildung und arbeiteten in der Kita. Damit ist der Männeranteil (4,7 %) 2015 um 0,3 Prozentpunkte im Vergleich zum Vorjahr gestiegen.[93] Bundesweit arbeitet in gut jeder vierten Kita ein Mann, wobei die Zahl zwischen den einzelnen Bundesländern stark variiert und vor allemin Großstädten höher ist (vgl. Koordinationsstelle Männer in Kitas 2015; BMFSFJ 2013). Laut Statistischem Bundesamt (2014) hatte das männliche Personal 2014 mit 9,5 % fast doppelt so häufig einen (Fach-)Hochschulabschluss als die Frauen (5,1 %), arbeitete aber auch häufiger (noch) ohne Abschluss in der Kinderbetreuung, z. B. als Praktikant (17,6 % vs. 4,0 %). Mit 8,4 % sind Männer im Vergleich zu Frauen (6,2 %) häufiger als Leitung und im Verwaltungsbereich tätig. Laut Buschmeyer ist der Männeranteil im pädagogischen Bereich schwierig zu ermitteln, wenn die Angaben z. B. auch nicht-pädagogische Bereiche abdecken oder nur Erzieher gezählt werden, wodurch Praktikanten und

Koordinationsstelle Männer in Kitas in dem Quereinsteiger Programm in Kitas und einer Tandemstudie zu Unterschieden zwischen männlichen und weiblichen ErzieherInnen in Kitas (vgl. BMFSFJ 2011).

92 Im Rahmen der *Koordinationsstelle* werden Ergebnisse, die diese zusammen mit 16 ESF-Modellprojekten *MEHR Männer in Kitas* erarbeitet hat, veröffentlicht.

93 Die genaue Anzahl an Männern, die ausschließlich mit Vorschulkindern arbeiten, lässt sich schwer ermitteln, da bestimmte altersübergreifende und -gemischte Einrichtungen Vorschul- und Schulkinder betreuen und im Einzelnen nicht nachzuvollziehen ist, mit welchen Kindern die Männer in solchen Einrichtungen arbeiten (vgl. BMFSJ 2014).

Kinderpfleger fehlen (vgl. Buschmeyer 2013 mit Bezug auf Stuve u. a. 2006: 6 ff.). Deutlich stärker als in den Einrichtungen sind Männer in den Fachschulen für Sozialpädagogik vertreten. Im Schuljahr 2014/2015 lag ihr Anteil bundesweit bei 16,8 %. Allerdings arbeiten männliche Erzieher nach der Ausbildung häufig in Bereichen mit älteren Kindern, z. B. im Hort oder Heim. Laut der Studie von Cremers u. a. (vgl. 2015: 39) liegt dieser Werdegang nicht immer eindeutig an den Arbeitsplatzwünschen der Männer, sondern die Berufswege werden häufig schon in der Ausbildung vorstrukturiert, z. B. haben es männliche Auszubildende schwer, ihren Praktikumsplatz in einer Krippe zu finden, da ihnen die Arbeit weniger zugetraut wird.

Dieser Befund trifft sich mit zahlreichen Studien, in denen die Bedeutung des geschlechterstereotypen Berufsbildes als Barriere in männlichen Berufswegen belegt wird (vgl. im Überblick u. a. Buschmeyer 2013, Kalmis 2014). Laut Befragungen männlicher Jugendlicher ist Erziehung für die meisten nach wie vor „Frauensache“ und „unmännlich“ (vgl. Cremers u. a. 2012; Rohrmann 2014). Weitere Barrieren für männliche Erzieher sind (latente) Vorurteile der Homosexualität oder der ‚Generalverdacht‘ des sexuellen Missbrauchs und dass ErzieherInnen „nur“ spielen, basteln und vor allemdie Betreuungsaufgaben von Müttern fortführen (vgl. Cremers u. a. 2015: 42, 71). Neben diesen Vorbehalten werden männliche Erzieher auch mit der Erwartung verschiedenster AkteurInnen (z. B. Träger, Eltern, KollegInnen) konfrontiert, vor allemfür Jungen ein männliches Rollenvorbild zu sein, z. B. in Bezug auf Strenge, Toben, Fußball oder Handwerken (vgl. u. a. im Überblick Buschmeyer 2013). Empirische Studien konnten jedoch bisher keine spezifische Wirkung männlicher Fachkräfte nachweisen (vgl. Rohrmann 2012). Die Tandemstudie von Brandes u. a. (2012) zeigt, dass sich Differenzen zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften vor allemje nach Geschlecht des Kindes zeigen, z. B. in Materialgebrauch und Kommunikationsstil. Die Befunde von Aigner u. a. (2012) verweisen auf geschlechterstereotype Verhaltensunterschiede (pflegend vs. spielerisch), aber gleiche Basiskompetenzen. Die Ergebnisse von Cremers u. a. (2015) belegen eine geschlechtertypische Aufgabenverteilung in den Einrichtungen, die „meist bewusst oder unbewusst in beiderseitigem Einvernehmen von Erziehern und Erzieherinnen geschieht“ (Cremers u. a. 2015: 43 ff.). Andererseits thematisieren Männer, die sich für das Berufsfeld entscheiden, oftmals gar nicht dem klassischen männlichen Stereotyp entsprechen zu wollen und durch entsprechende Erwartungen des Umfeldes an sie belastet zu werden (vgl. Buschmeyer 2013: 273 f.). Laut der Studie von Buschmeyer (2013) ‚lösen‘ Erzieher

die Paradoxie, als Mann infrage gestellt, aber auch besonders als solcher adressiert zu werden, unterschiedlich (vgl. ebd.: 276). Die ‚eher stereotyp Orientierten' nehmen beides an und konstruieren Abweichung und Besonderheit (‚Männerbonus') des Feldes. Die ‚eher an alternativer Männlichkeit Orientierten' deuten beides um. Weiblich konnotierte Tätigkeiten wie Kuscheln oder Pflegen sind auch für sie selbstverständlich. Sie stellen sie vor allemals professionell und kompetent dar (vgl. ebd.: 270). Die Erwartungen des Umfeldes sind also von hoher Bedeutung für die Wahl und den Verbleib der Männer im Berufsfeld. Dementsprechend unterschiedlich gestalten sich die Berufszugänge der Geschlechter (vgl. Cremers u. a. 2015: 38). In der Gruppe der ‚Überzeugten' sind viele Frauen vertreten, die „schon immer" Erzieherin werden wollte, ohne vorher praktische Erfahrungen z. B. in Praktika gesammelt zu haben. Bei den Männern hingegen ist gerade die positive Vorerfahrung von großer Bedeutung für den Berufsfindungsprozess (vgl. ebd.)[94], wie z. B. auch (zumindest bis 2011) im Rahmen des Zivildienstes[95].

Vor diesem Hintergrund müsse insbesondere auch die Ausbildung ein realistisches, geschlechterbewusstes Berufsbild vermitteln, was derzeit noch nicht stattfindet (vgl. Buschmeyer 2013: 280; Kalmis 2014: 107 f.).

Ein wesentlicher Grund für die Unterrepräsentanz männlicher Erzieher in Kindertageseinrichtungen besteht neben dem Berufsbild vor allemauch in der nachrangigen Verortung innerhalb des Berufssystems in Deutschland (vgl. Cremers u. a. 2015: 66 ff.). Zu nennen sind hier die oben genannten fehlenden Aufstiegs- und Verdienstmöglichkeiten, die auch als wesentliche Ursache für die vergleichsweise hohe Personalfluktuation des Feldes gelten (vgl. Pasternack 2013: 66). Nun soll der Beruf durch eine Statusverbesserung auch für Männer attraktiv werden. Allerdings besteht hier auch das Risiko geschlechtsspezifischer Schließungs- und Marginalisierungsprozesse (vgl. u. a. Roloff 1992; Pasternack, Keil 2013; Sabla 2013). Ohne aktive Gegensteuerung müsse demnach auch für die verschiedenen Qualifikationsniveaus und Tätigkeitsfelder in der Frühpädagogik die oben genannte Geschlechterdifferenz ‚Laie/Fachmann' und ‚fürsorglich/technisch-ökomonomisch' erwartet werden (vgl. Pasternack 2013: 71; Hänsel 1992). Inwieweit sich dieser Trend bereits abzeichnet, verdeutlichen die bereits

[94] Außerdem begünstigen u. a. auch familienbiografische Bezüge, wie z. B. Eltern, die soziale Berufe ausüben, die Entscheidung von Männern für die Erzieherausbildung (vgl. Cremers u. a. 2015).

[95] Laut Buschmeyer (2013: 31) ist fraglich, wie sich die Aussetzung des Zivildienstes im Jahr 2011, „der als eine wichtige ‚Rekrutierungsmöglichkeit' für neue Erzieher diente", auf den zukünftigen Anteil männlicher Bewerber auswirken wird.

erwähnten Entwicklungen des Feldes, in denen Fachwissen zugunsten von Männlichkeitsstereotypen marginalisiert wird und Männer überproportional häufig als Leitung in den Einrichtungen arbeiten (vgl. Sabla 2013).

Aus der zentralen studienrelevanten Perspektive nach Rabe-Kleberg setzt eine macht- und geschlechterpolitische Gegensteuerung deshalb das Zusammentreffen der Handlungsformen „Exit“ und „Voice“ voraus (vgl. Rabe-Kleberg 1996a: 276 f. mit Rekurs auf Hirschmann 1979, 1990). Das Verlassen und Meiden (Exit) traditioneller Frauenberufe ebenso wie die Selbstdarstellung als Professional (Voice) sind entscheidende Strategien der Professionalisierung, wie sich an der öffentlich gewordenen Krise des ErzieherInnenberufes zeigt. Im April 2018 hat sich z. B. ein bundesweit tätiger Träger beim Brandenburger Bildungsministerium selbst angezeigt, weil er den vorgeschriebenen Betreuungsschlüssel in seinen Kindertageseinrichtungen nach eigenen Angaben nicht einhalten kann (vgl. Berliner Zeitung 2018). Die Strategie des ‚Zur-Sprache-Bringens‘ ist inzwischen auch zum Programm für sog. gesellschaftlich relevante Akteure wie DGB, Ver.di, GEW etc. geworden (vgl. Karsten 2009: 231). In den letzten Jahren wurde z. B. vielfach über die schlechte Bezahlung diskutiert, besonders als ErzieherInnen deshalb seit 2009 zu flächendeckenden Streiks aufgerufen hatten, die in der Öffentlichkeit überwiegend auf eine breite Unterstützung trafen (vgl. Ver.di 2015a).[96] Bernd Eibeck (GEW) fordert z. B. ein neues System der Lohneingruppierung von pädagogischen Berufen und kritisiert, dass eine höhere Eingruppierung der Erzieherin/des Erziehers unmöglich ist, solange der Beruf Teil des Sozial- und Erziehungsdienstes bleibt (vgl. DJI, WiFF 2011: 76). Auch die Bevölkerung unterstützt laut Umfragen mit großer Mehrheit (79 %) höhere Gehälter für ErzieherInnen (vgl. ifo Bildungsbarometer 2015). Massenmedien berichten über die Streikaktivitäten. Die Süddeutsche Zeitung z. B. schreibt, die „ganze Gesellschaft […] muss endlich über den Wert sozialer Berufe diskutieren“ (Süddeutsche Zeitung.de 2015). Oder Spiegel Online schreibt, Eltern müssten den Streik zwar „ausbaden“. Aber es wäre „falsch, genervt auf diesen Arbeitskampf zu reagieren. Denn die Erzieherinnen und Erzieher verdienen einen besseren Lohn – und unsere Solidarität“ (Spiegel 2015). Aus den Streikaktivitäten können bisher folgende Konsequenzen laut den Internetseiten von GEW und Ver.di abgeleitet

[96] Buschmeyer (2013: 30) konstatiert, in den meisten Zeitungen wurde mit viel Verständnis auf den Streik reagiert, z. B. titelte der Focus 2009 „Kita macht krank“ und die Zeit „Erzieherinnen werden selbstbewusster. Sie streiken zu Recht für bessere Arbeitsbedingungen und mehr Geld“.

werden. Ein wesentliches Ergebnis der Tarifrunden 2009 und 2015 sind die separate Entgeltordnung für den Sozial- und Erziehungsdienst und die separate Entgelttabelle als eigenständige Anlage zum TVöD (vgl. TVöD-SuE). Damit konnten die „alten, aus dem Beamtenrecht stammenden Hierarchien“ überwunden werden (vgl. GEW 2015). Ebenfalls wichtig war der Abschluss des Gesundheitstarifvertrages über den Anspruch auf individuelle Gefährdungsbeurteilung und Gesundheitsförderung (vgl. ebd.). Dann erfolgte rückwirkend zum 01.07.2015 die Überarbeitung der separaten Entgeltordnung mit einer relativ deutlichen Einkommensanpassung für den Sozial- und Erziehungsdienst. Im Februar 2017 kam es nach langen Aushandlungen auch zu einem Ergebnis für den TV-L mit deutlichen Reallohnerhöhungen plus strukturellen Verbesserungen (vgl. Ver.di 2017). Die weitere Aushandlung einer neuen Entgeltordnung, von der vor allemdie Beschäftigten im Sozial- und Erziehungsdienst und im Pflegebereich profitieren sollen, wurde verabredet. Eine Einigung wird in der Tarifrunde 2019 angestrebt.[97]

Trotz der oben genannten Tendenzen in der Professionalisierung des Feldes gilt es, weiterhin die Geschlechterstruktur des modernen Berufsbildungssystems als Teil und Voraussetzung weiterer Bestrebungen zu reflektieren. Bezogen auf die Berufszugänge von ErzieherInnen zeigt sich z. B., dass nach wie vor vor allemjunge Frauen zu den ‚Unüberlegten‘ gehören, die relativ unmotiviert, ohne bewusste Entscheidung in den Beruf ‚hineinschlittern‘ (vgl. Cremers u. a. 2015: 38). Sie beginnen die Ausbildung, weil ihnen der Beruf gesellschaftlich nahegelegt wird, und gehen häufig von dem vermeintlich veralteten, ‚mütterlichen‘ Bild der pflegerischen und umsorgenden Tätigkeiten aus (vgl. dazu auch Krüger 1995).

Vor diesem Hintergrund soll nun die zu Kapitelbeginn gestellte Frage vorläufig beantwortet werden, welchen Beitrag der DQR bzw. die Anerkennung informeller, vor allemfamiliär erworbener Erfahrung und das Interesse an männlichen Erziehern für die Professionalisierung der Frühpädagogik in Deutschland leisten können. Aus der zentralen, studienrelevanten Perspektive von Rabe-Kleberg (2006a) betrachtet, kann familiär erworbenes Erfahrungswissen – als von Geschlecht entkoppelte Kompetenz –

[97] Darüber hinaus erhalten die Auszubildenden eine in zwei Schritten von jeweils 35 Euro erhöhte Vergütung und zukünftig 29 Tage Urlaub im Jahr. Keine abschließende Einigung wurde in der Einbeziehung der schulischen Ausbildungsgänge in den Geltungsbereich der Azubi-Tarifverträge erzielt (vgl. Ver.di 2017). Ein detaillierter Einblick in die einzelnen Tarifverträge des öffentlichen Dienstes findet sich z. B. unter: http://www.oeffentlichen-dienst.de/tvoed/tarifvertraege.html.

durchaus zur professionellen Ressource werden. Voraussetzung dafür sind die oben genannten Rahmenbedingungen der Systematik und Kontrolle im Verhältnis von professionellem Wissen und Handeln.

Zusammengefasst gehört die systematische Abstimmung von Aus- und Weiterbildung sowie der Lernorte Fachschule und Praxis auch nach wie vor zu den zentralen Herausforderungen der Professionalisierung (vgl. Leu 2014; Tippelt, Roßbach 2018). Gegenwärtig richten sich die Bestrebungen auf die Weiterbildung, die i. d. R. weder mit formaler Zertifizierung noch beruflichem Aufstieg verbunden ist (vgl. Oberhuemer 2014). Angesichts der Heterogenität von Anbietern und Inhalten sind langfristige Ziele vergleichbare, anrechnungsfähige Qualifikationen, was aber mit enormem Aufwand verbunden ist. Mit der begonnenen Implementierung frühpädagogischer Hochschulstudiengänge (vor alleman Fachhochschulen) wurde zwar grundsätzlich eine Möglichkeit des Aufstiegs durch formale Weiterbildung für ErzieherInnen geschaffen, aber diese Chance gilt nur für einen kleinen Teil des Gesamtpersonals, sodass von einer mittel- oder langfristigen Teilakademisierung des Feldes auszugehen ist (vgl. Pasternack 2013). Zugleich empfiehlt der Aktionsrat Bildung (2012), KinderpflegerInnen und SozialassistentInnen sollten systematisch weiterqualifiziert und auf Neueinstellungen verzichtet werden. Bis zum Jahr 2020 soll jede Kindertageseinrichtung von einer an der Hochschule ausgebildeten Fachkraft geleitet werden.

Andererseits bieten ‚schnelle und billige' Lösungen angesichts des Fachkräftemangels Anlass für Kritik, z. B. bei den Zugangsvoraussetzungen zu Qualifizierungsprogrammen für QuereinsteigerInnen, und machen den Geschlechterbezug der historisch gewachsenen Professionalisierungsproblematik deutlich. Es sollen diejenigen zu ErzieherInnen ausgebildet werden, die leicht verfügbar und mit wenig Gehalt zufrieden wären; dazu gehört z. B. auch der vor einigen Jahren diskutierte Vorschlag, die nach dem Bankrott einer großen deutschen Drogeriekette entlassenen – häufig ungelernten oder angelernten Verkäuferinnen – schnell zu Erzieherinnen umschulen zu lassen (vgl. Buschmeyer 2013: 11 f.). Insofern kann sowohl das Interesse an männlichen Erziehern als auch das Sichtbarmachen von informell, familiär erworbenem, vermeintlich ‚mütterlichem' Erfahrungswissen hilfreich sein. Hier können die Auseinandersetzungen mit dem DQR und Verfahren der Erfassung und Validierung von Kompetenzen einen wichtigen Professionalisierungsbeitrag leisten (z. B. im Zugang zum Studium ohne Abitur oder auch bei SeiteneinsteigerInnen). So kann zu

einem breiten Verständnis von Kompetenz, das sämtliche Bereiche gesellschaftlicher Arbeit einschließt, angeregt und zur Dekonstruktion ‚nicht abprüfbarer Mütterlichkeit' beigetragen werden. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist die Reflexion der geschlechtshierarchischen Struktur gesellschaftlicher Arbeitsteilung. Mit dem Geschlechterbezug lässt sich der Gefahr einer Überbewertung informellen Lernens und einer Individualisierung berufsstrukturell bedingter Belastungen in Beruf/familialer Vereinbarkeit begegnen.

Im nächsten Kapitel folgt eine Vertiefung dieser theoretischen Einführung, indem der theoretische Bezugsrahmen für die Auswertung des empirischen Teils der Arbeit vorgestellt wird.

III. Theoriebezug

3. Die geschlechtertheoretische Mehrebenenperspektive auf pädagogische Professionalität

Wie bereits im Abschnitt 1.1 im Kapitel I erläutert, orientiert sich das methodologische Vorgehen in der vorliegenden Dissertation an dem Mehrebenenansatz der empirischen Sozialforschung von Winker und Degele (2009). Ausgangspunkt des praxeologischen Ansatzes sind soziale Praktiken der Unterscheidung, mit denen Individuen diverse Identitäten konstruieren und sich dabei von anderen abgrenzen, indem sie auf der Grundlage von Kategorien der sozialen Differenzierung vorherrschende symbolische Repräsentationen, Strukturverhältnisse und Identitätsentwürfe reproduzieren (vgl. ebd.: 59 ff.). So ermöglicht der Ansatz eine subjektwissenschaftliche Untersuchung von Handlungsbegrenzungen und -möglichkeiten in der alltäglichen Lebensführung in westlich-kapitalistischen Gesellschaften der Spätmoderne (vgl. ebd.: 63 ff.).[98] Zentrales Anliegen ist dabei die Betrachtung der Wechselwirkungen zwischen Differenzkategorien über die drei genannten Materialisierungsebenen. Die gesellschaftliche Relevanz oder auch der Bedeutungsverlust von sozialen Konstruktionen, wie z. B. Geschlecht, lassen sich an der Passung und Widersprüchlichkeit mit weiteren Kategorien, wie z. B. Bildung, zwischen bzw. innerhalb der Ebenen ablesen (vgl. ebd.: 64, 78). Die Gleichstellungsnorm widerspricht z. B. einem Erwerbsmarkt, der nach wie vor eine Geschlechtersegregation in Bezug auf Einkommen und Position aufweist. Gleichzeitig herrschen auch innerhalb der Gruppe Frauen große Binnendifferenzierungen entlang von Qualifikation und Familieneinkommen. Während die AutorInnen ihrem Ansatz ein intersektionales Paradigma zugrunde legen, ist dieses, über das induktive Offenhalten von Kategorien hinaus, für die Methodologie nicht von Bedeutung.

Vielmehr gilt es, die Prozesse in der habitualisierten Konstruktion von Professionalität der ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen aus der oben genannten

[98] Winker und Degele (2009) gehen in ihrem Ansatz, aus einer gesellschaftstheoretischen Perspektive betrachtet, von westlich-kapitalistischen Gesellschaften der Spätmoderne aus, in denen es unter derzeitigen neoliberalen Verhältnissen zu Vielfältigkeit und Widersprüchen in Legitimations- und Herrschaftsverhältnissen kommt. Im Zuge von Unsicherheiten in der Lebensabsicherung, z. B. prekärer Beschäftigungsverhältnisse, Lohnkürzungen, greifen Individuen in ihren Identitätskonstruktionen verstärkt auf alte und neue Differenzierungslinien zurück, um durch Abgrenzung von anderen Unsicherheiten zu vermindern oder eigene Sicherheiten zu erhöhen (vgl. ebd.: 59 ff.). Unter anderem reproduzieren sie dabei vorherrschende symbolische Repräsentationen, Strukturverhältnisse und Identitätsentwürfe, können diese aber auch unterlaufen und infrage stellen.

Mehrebenenperspektive zu untersuchen. In welchem Verhältnis stehen die strukturellen Rahmenbedingungen in Aus-/Weiterbildung und Beruf, gesellschaftliche Normen bzw. Erwartungen (z. B. Träger, Eltern) und individuelle Wertvorstellungen bzw. subjektive Leitbilder?

- Welches Selbstverständnis ist für das Handeln in Familie und Beruf bei Erzieherinnen/Erziehern bedeutsam, wie stellen sie dabei Weiblichkeit bzw. Männlichkeit her?
- Welche Bedeutung hat dies jeweils für die Gestaltung von doppelter Ungewissheit?

Die Methodologie umfasst zwei Auswertungsblöcke. Sie beginnt mit der explorativen Phase des offenen Kodierens und dem Herausarbeiten der Wechselwirkungen zentraler Kategorien, wie z. B. Bildung, Kindheit und Alter, über die drei genannten Ebenen. Im Anschluss folgt die theoriegeleitete Auswertung der sozialen Konstruktion von Geschlecht und Professionalität.

Im Folgenden wird dargestellt, auf welche fünf TheoretikerInnen sich diese Auswertungsphase bezieht.

3.1 Professionelles Handeln in Strukturen doppelter Ungewissheit

3.1.1 Die macht- und geschlechtertheoretische Perspektive auf Professionen

Rabe-Kleberg setzt sich aus einer machtheoretischen Perspektive mit den geschlechtsspezifischen Aspekten professionellen Handelns auseinander. Sie bezieht sich dabei auf Abbott (1988), für den eine genaue Definition von *Profession* überflüssig ist. Diese müsse nur stark genug für die Auslegung der jeweiligen Gruppe von Professionals sein. Abbott betrachtet Professionen als Ergebnis gesellschaftlicher Auseinandersetzungen um die Beanspruchung von Zuständigkeit für eine Arbeit auf der Basis bestimmter Wissensbestände und Fähigkeiten.[99] Rabe-Kleberg verbindet die bis heute verhinderte Durchsetzung dieses Anspruchs für ‚weibliche Semiprofessionen' mit dem noch kaum ausgebildeten Verständnis des eigenen Handelns als professionellem

[99] Abbott (1988) lehnt zwar ein einheitliches Erklärungsschema für die Entwicklung von Professionen als theoretisch und empirisch nicht tragfähig ab, zeigt aber auch an einer Vielzahl historischer und aktueller Beispiele Gemeinsamkeiten in der Herausbildung von Professionen auf, die er als „interprofessional competition" oder „professional war" (Rabe-Kleberg 1993: 96 mit Bezug auf Abbott 1988) bezeichnet.

(vgl. 1996a, 2006a). Dementsprechend diffus und überladen ist z. B. das Berufsprofil der ErzieherIn in Deutschland und erschwert das Schaffen professioneller Standards oder auch eine ‚klassische' professionssoziologische Beschreibung des Berufes (s. Kap I).[100]

Charakteristisch für professionelles Handeln ist laut Rabe-Kleberg, dass es sich nicht nach Kriterien technisch-ökonomischer Rationalität vorherbestimmen lässt. *Professionalität* ist demnach die Fähigkeit und Bereitschaft, diese Ungewissheit des Handelns zu ertragen, immer wieder deren Implikationen zu reflektieren und Verantwortung für das Handeln zu übernehmen (vgl. Rabe-Kleberg 1999c: 22). Diese Anforderungen an die Selbstorganisation und Selbstkontrolle der Professionen ist ein konstitutives Element, das allen Professionen gemeinsam ist und in den letzten Jahren zunehmender Kritik unterliegt. Dies geht zurück auf drei miteinander verbundene Tendenzen der Diffusion (vgl. dies. 1996a: 291 f.).[101] Sie betreffen erstens die Diffusion in der Grenze von definierten Zuständigkeitsbereichen innerhalb organisationaler Kontexte, zweitens die der Legitimation gegenüber anderen, nicht-professionellen Formen des Wissens und Handelns von Laien und drittens der professionellen Kontrolle. In traditionellen Frauenberufen fehlt jedoch ein systematisches und kontrollierbares Verhältnis von Bildung und Beruf für die Reflexion über diese Tendenzen (vgl. dies. 2003: 61). In der Folge wird das vermutlich allen Professionen gemeinsame ‚Strukturproblem' diffuser Grenzziehungen in Rollenerwartungen, Funktionen und Zuständigkeiten, vor allemzwischen ‚Professional/Laie', im ErzieherInnenberuf umgedeutet als Problem einer angeblich spezifischen Nähe zur „privaten Gefühlsarbeit der Mütter" (ebd.: 60).[102] Damit gilt die Arbeit auch als nicht professionalisierbar und das professionelle Selbstverständnis ist dementsprechend noch wenig ausgebildet:[103]

---

[100] Möglicherweise führt die Vielfalt auch dazu, dass sich bis heute keine einheitliche berufliche Interessenvertretung etabliert hat, die viele AbsolventInnen außerdem auch für unnötig halten (vgl. Ebert 2006: 249).

[101] Die Ungewissheit pädagogischen Tuns wurde bereits in der systemtheoretischen These des ‚Technologiedefizits' (Luhmann/Schorr 1979) ausgehend von einer Analyse des Unterrichts beschrieben.

[102] Das Professionalisierungsproblem allein mit der Reproduktionsnähe zu erklären, greift zu kurz (Rabe-Kleberg 2003: 60). Ausgeblendet wird dabei z. B., dass viele hausarbeitsnahe Berufe, wie der Koch, erst relativ spät von Arbeiten für Frauen zu Berufen für Frauen wurden. Außerdem sind auch in Männerberufen Aspekte alter häuslicher Funktionen z.B. Hausbau, Raumausstattung zu finden (vgl. dies. 1993: 134). Laut Mayer (1999) ist die ‚weibliche' Verknüpfung der Kategorien Bildung und Beruf, der historischen Doppelstruktur entsprechend, auf die privat-häusliche Lebenswelt der (zunächst bürgerlichen) Frau ausgerichtet (s. 3.3.1 in Kap. II).

[103] Die Studie von Wehner (2010) zeigt z.B., wie die AkteurInnen der Sozialen Arbeit in ihren berufsbiografischen Konstruktionen soziale Strukturen reproduzieren und sich verstärkt an subjektiven Motiven orientieren.

ErzieherInnen fassen pädagogische Ungewissheit oftmals gar nicht als professionelle Herausforderung auf, die es immer wieder neu zu gestalten gilt, und sind sich der Bedeutung von professionellem Wissen und Reflexion nicht bewusst. Dieses fehlende Selbstverständnis produziert „die Erfahrung des täglichen persönlichen Scheiterns“ (Colberg-Schrader 1984: 157, zit. nach Rabe-Kleberg 2003: 62), „je weniger die Arbeit nämlich von als ‚technisch‘ zu bezeichnenden Elementen durchzogen ist – z. B. Curricula, Förderprogramme, Pläne – und je jünger die Kinder sind […], desto geringer wertig ist das Selbstbild der Erzieherin“ (ebd.).[104] Dieses Erleben von Ohnmacht bezieht sich weniger auf die Arbeit mit Kindern. Laut Musiol und Lukas (2009: 214) berichten ErzieherInnen in Fort- und Weiterbildung häufig von dem Erleben ihrer Machtlosigkeit in den Außenbezügen zu Institutionen und ihren Professionsgruppen (Ministerien, Schulen etc.). In der Zusammenarbeit mit Eltern werden beide Erfahrungen gemacht, sowohl des Mächtig- als auch Ohnmächtig-Seins. Im Kontakt mit Müttern fühlen sich Erzieherinnen laut Befragungen aber häufig selbst erst als Mutter ebenbürtig (vgl. Rabe-Kleberg 2006a: 96 f.).[105]

Im Zuge von Modernisierungsprozessen, wie der Expansion des Dienstleistungssektors, sind jedoch inzwischen auch die ‚männlichen‘ Professionen durch die oben genannten Diffusion wie zuvor die semiprofessionellen Frauenberufe betroffen, z. B. an der Grenze zu nicht-professionellem Wissen und Handeln (vgl. dies. 1993: 99 f.). Damit eröffnen sich Chancen für neue Vorstellungen von Männer- und Frauenarbeit, für die die (Dienstleistungs-)Rationalität der Ungewissheit professionellen Handelns ein Strukturmodell bieten kann.

Rabe-Kleberg (2006b) beschreibt anhand von drei Modi des professionellen Handelns, welche Bedeutung Modernisierungsprozesse für Veränderungen im Umgang mit Ungewissheit im Feld der Kindertageseinrichtungen haben. Die Modi betreffen zum einen die berufliche Biografie bzw. Zukunft, zum anderen das pädagogische Handeln. Die Typisierung dieser drei Konstellationen von professionellem Wissen und Handeln stammt aus dem Interviewmaterial der Studie „Elternhaus und Kindergarten“ sowie zwei thematisch ähnlichen Projekten. Die Befunde zeigen, wie der Umbruch der neuen

[104] Erste gesetzliche Rahmungen zur Entwicklung der Profession bzw. des Selbstverständnisses stellen hier z. B. das Tagesstättenausbaugesetz oder die Landesgesetze zu den Kindertageseinrichtungen dar (vgl. Musiol, Lukas 2009: 221).

[105] Eigenes Forschungsprojekt *Elternhaus und Kindergarten* des Sonderforschungsbereiches 580/Halle-Jena (vgl. Rabe-Kleberg 2004, 2006b).

Bundesländer zu inhaltlich-beruflicher sowie existenzieller Ungewissheit im Erleben der ErzieherInnen in Kindergärten geführt hat (dies. 2004, 2006b).

Im ersten Modus der *Kontrolle* werden das Wissen und Handeln im Beruf nach dem Muster des ‚technischen Experten' konzipiert. Ziel ist das Minimieren oder Vermeiden von Ungewissheit, wie z. B. individuelle Lösungen, Umwege, Überschreitung zeitlicher Vorgaben. Diese gelten eher als Fehler und es herrschen klare Vorstellungen zu pädagogischen Zielen, Methoden und Instrumenten. Das Arbeitsbündnis mit Eltern und Kindern ist von Distanz geprägt. Nähe wird dem privaten bzw. familiären Bereich zugeordnet.

Den zweiten Modus der *marktförmigen Kundenorientierung* kennzeichnet das Fehlen einer sicheren Wissensbasis als Orientierungsrahmen für das berufliche Handeln, das zunehmend einer marktförmigen Beliebigkeit von neuen pädagogischen Konzepten unterworfen ist. Im Zuge demografischer Entwicklungen kommt es außerdem zu einer zunehmenden Konkurrenz der Kindergärten bzw. Träger um Kinder und einer marktförmigen Abhängigkeit von den Eltern als zahlende KundInnen. Die Auswahl und Ausgestaltung pädagogischer Konzepte orientieren sich vor allemam Markt, d. h. an dem Medium Geld und der vermuteten Nachfrage der Eltern. Neue pädagogische Ansätze, die z. B. auf Vertrauen (s. u.) i. U. zum Expertentum basieren, werden vor allemrhetorisch bzw. ‚werbewirksam' vertreten. Es kommt zum Rückgriff auf veraltetes Wissen der Kontrolle und Führung, zur Verunsicherung in der eigenen beruflichen Identität und zu einer Entfremdung im Arbeitsbündnis zwischen ErzieherIn, Kind und Eltern sowie im Verhältnis zu den KollegInnen. Die Ausrichtung an (zahlenden) KundInnen wird vor allemvon den KindergartenleiterInnen im Zuge eines Selbstkonzeptes als ManagerIn betrieben, von den ErzieherInnen hingegen eher erlitten.

Nur im dritten Modus wird ein Arbeitsbündnis der Kooperation mit Kindern und Eltern auf der Basis von *Vertrauen* hergestellt. Dieser Modus berücksichtigt die grundsätzliche Unvorhersehbarkeit des Handelns sowie ein Bild des Kindes als Subjekt hoher Individualität und wird damit den oben genannten professionellen Anforderungen an ein verantwortliches und reflektiertes Gestalten von permanenter Ungewissheit gerecht. Das Arbeitsverhältnis mit Eltern und Kindern kennzeichnet eine Balance von Nähe und Distanz. Ohne die bereits genannten Voraussetzungen der Kontrolle und Systematik im Verhältnis von professionellem Wissen und Handeln kommt es jedoch häufig zu oberflächlichen und unreflektierten Auslegungen von Vertrauen. Dies zeigt sich zum einen als ‚weiche' Variante des oben genannten Kontrollmodus bzw. als bloße

Abkehr von veralteten Konzepten der Führung, Bevormundung mit dem impliziten Festhalten an der Distanz-Überbetonung. Zum anderen zeigt sich das fehlende Verständnis für Vertrauen in einer Laissez-faire-Haltung des ‚natürlichen Gewährenlassens', für die eine Nähe-Überbetonung und unreflektierte Orientierung an der Selbstbildung des Kindes kennzeichnend sind.

Die drei Modi des professionellen Handelns von ErzieherInnen aus der oben genannten Studie zu den Kindergärten Ostdeutschlands lassen sich auch auf die Verhältnisse in westlichen Kindergärten übertragen. Diese sind ebenfalls von gesellschaftlichen Prozessen eines veränderten Umgangs mit Ungewissheit betroffen, z. B. im Zuge von Modernisierung und der Ausrichtung an ökonomischen Prinzipien (vgl. Rabe-Kleberg 2006b: 126).

Ziel in diesem Abschnitt war es, zu verdeutlichen, wie sich durch die im ‚professional war' bislang verhinderte Schaffung professioneller Rahmenbedingungen in traditionellen Frauenberufen noch kein entsprechendes Selbstverständnis ausbilden konnte. In der Folge führen Prozesse gesellschaftlicher Transformation bzw. Umbrüche bei ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen zu unterschiedlichen Konstellationen von professionellem Wissen und Handeln mit je spezifischen Risiken für die pädagogische Qualität.

Im folgenden Abschnitt wird das sozialisationstheoretische Konzept von Dippelhofer-Stiem (2012) vorgestellt, in dem die Belastungen in frauentypischen Arbeitsverhältnissen als Teilaspekt professioneller Handlungskompetenz reflektiert werden.

3.1.2 Die subjektive Wahrnehmung von Belastungen und Möglichkeiten zu deren Bewältigung als Teil des professionellen Selbstverständnisses

Wie bereits im Kapitel II erläutert, nimmt die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in Deutschland angesichts der Diskrepanz zwischen Ausbildungsinhalten und Berufspraxis eine Sonderstellung ein:
Ältere Studien (vgl. Dippelhofer-Stiem, Kahle 1995) zeigen z. B., dass sich ErzieherInnen für die Kernbereiche ihres beruflichen Alltags gut ausgebildet fühlen, auch wenn sie

häufig nicht auf fachliches (wissenschaftlich basiertes) Wissen, sondern auf biografisch lebensweltliches Wissen zurückgreifen. Laut der Studie von Andermann, Dippelhofer-Stiem und Kahle (1996) sind für ErzieherInnen vor allemsoziale Kompetenzen und erst an zweiter Stelle theoretisches Wissen (z. B. zu kindlicher Entwicklung, Situationsanalyse) bedeutsam. Das Fachwissen verliert zwar im Laufe der Berufstätigkeit an Relevanz, bleibt aber dennoch für das Handeln bedeutsam. Kritisiert wird jedoch auch, dass infolgedessen die Reflexionsfähigkeit nicht zur Abfederung pädagogischer Ungewissheit ausreiche. In diesem Zusammenhang verweist auch eine Vielzahl neuerer Studien auf die Diskrepanz zwischen Anspruch und Praxis (vgl. u. a. König 2009; Mey u. a. 2012, s. 2.2.1 i, Kap. II). Dippelhofer-Stiem konstatiert, das subjektive Berufsleitbild der ErzieherInnen verändert sich zwar mit dem Eintritt in die berufliche Tätigkeit hin zu einem ‚gesunden Realismus', aber bleibt auch dann zu breit, vielseitig und überhöht, sodass das berufliche Handeln dem nicht gerecht werden kann (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012: 152 Fazit).[106] Diese „ambivalente Professionalität" (dies. 2006: 363) ist nicht nur dem Fehlen von Fachwissen und einer systematischen Theorie-Praxis-Verbindung geschuldet, sondern auch eine Folge der spezifischen, nicht bewusst wahrgenommenen Bedingungen des Feldes bzw. der Einrichtung (vgl. dies. 2012: 146 f.).

> ErzieherInnen sind vor allemPraktikerInnen vor Ort: Im Laufe der Sozialisation in Beruf bilden sie eigene Regeln der Alltagsbewältigung aus, die auf einem komplexen Wechselspiel zwischen Einrichtung, eigener Person und den Kindern basieren (Dippelhofer-Stiem 2012: 142 ff.).

Um der Diskrepanz zwischen den Umwelten Fachschule und Beruf gerecht zu werden, betrachtet Dippelhofer-Stiem *pädagogische Professionalität* aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive. Professionelle Handlungskompetenz, verstanden als „Grad des qualifizierten Denkens und Verhaltens" (ebd.: 142) ist das Ergebnis lebenslanger, beruflicher Sozialisation in der Aus- und Weiterbildung und im Beruf. In Wechselwirkung zwischen gesellschaftlicher Sozialisationsumwelt, Zeit und aneignender Aktivität werden dabei gesellschaftliche Ansprüche und Normen internalisiert und bis zu einem gewissen Grad persönlich ausgestaltet (vgl. dies. 2006).

---

[106] Die Erziehungsziele und das antizipierte Aufgabenspektrum scheinen sich im Verlauf der beruflichen Sozialisation langfristig der Praxis anzupassen und zu konsolidieren (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012: 149 f. mit Bezug auf Kahle 2000). Die Anforderungen der Praxis werden vor allemin der sozialen Verantwortlichkeit gegenüber den Kindern, den sozial-kommunikativen Fähigkeiten und der Respektierung anderer Standpunkte gesehen. Aber die Reflexion des eigenen Handelns und insbesondere die Lösung praktischer Probleme auf der Grundlage theoretischer Einsichten wird als wenig praxisrelevant eingeschätzt.

Sie unterscheidet drei Segmente pädagogischer Professionalität: das *subjektive Berufsleitbild*, das *berufliche Handeln* sowie die *Berufsverbundenheit* (Dippelhofer-Stiem 2012: 142):

- Das erste Segment *des subjektiven Berufsleitbildes* beschreibt die innere Repräsentanz des Berufes im Bewusstsein der ErzieherIn. Die darauf bezogenen Überzeugungen und Werte etablieren den Orientierungsrahmen des fachlichen Wirkens. Diese „Imaginationen des sozial Wünschbaren […] erlauben [,] Entscheidungen über Motive, Ziele und Normen zu treffen und zu rechtfertigen“ (ebd.). Auch, wenn ihre unmittelbare Handlungsrelevanz strittig ist (vgl. Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011: 65), gewährleistet diese subjektive Berufsrepräsentanz einen entscheidenden Resonanzboden für die Reflexion professionellen Handelns.
- Das zweite Segment stellt das *unmittelbare Handeln* und Wirken in der Praxis dar. Im pädagogischen Feld der Kita steht die Arbeit mit den Kindern im Zentrum. Sie ist gekennzeichnet durch Erziehungsstile und die Qualität von Interaktionen. Hier können z.B. auch geschlechterspezifische Aspekte an Bedeutung gewinnen. Diese ergeben sich aus der (u. a. auch) familienergänzenden Funktion der Kita und den geschlechterstereotypischen Erwartungen der Gesellschaft gegenüber Frauenberufen. In der Folge erscheinen ‚familiäre-mütterliche‘ Erfahrungen vordergründig auf das Berufsfeld der Kita übertragbar und die beruflichen Kompetenzen als ‚natürlich-weibliche‘ Eigenschaften (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012: 145). Ausgeblendet werden dadurch die in der Ausbildung vermittelte Fachlichkeit und die Differenzen des familialen und institutionellen Handlungskontextes.
- Drittens ist die *Verbundenheit mit dem Beruf* Teil der Professionalität. Hierzu gehört die Fähigkeit, Belastungen zu bewältigen und die positiven Aspekte des Berufes und der Tätigkeit zu erkennen. Zu den spezifischen Belastungsphänomenen in traditionellen Frauenberufen, die bereits historisch im Berufsbild angelegt sind, gehört die bereits erwähnte viel zitierte Diskrepanz zwischen Anspruch und Praxis im Handlungsfeld der ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen (vgl. ebd.). Dabei trägt das fehlende Bewusstsein für pädagogische Ungewissheiten und die eigenen professionellen Handlungspotenziale zu einer geringen Selbstwirksamkeit im Selbstbild der Fachkraft bei. Mit diesem fehlenden Selbstbewusstsein korrespondieren empirische Befunde, wonach pädagogische Fachkräfte zwar durchaus ein Ungleichgewicht zwischen Anforderungen, Gehalt, Wertschätzung und beruflicher

Perspektive beklagen. Aber zum anderen treten sie auch als ‚resiliente' Gruppe auf, die ihren Beruf (ähnlich wie die AkteurInnen sozialer Berufe) trotz belastender Arbeitsbedingungen als ‚Berufung' erleben und positive Aspekte, wie eigenverantwortliches Arbeiten, betonen (vgl. u. a. Schreyer u. a. 2015: 213).

Um diese Ambivalenz zwischen Belastungserleben und Zufriedenheit zu berücksichtigen, wird in dieser Arbeit unter dem professionellen Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte sowohl das subjektive Berufsbild als auch die berufliche Verbundenheit verstanden.

Die Beschreibung der subjektiven Wahrnehmung von Belastungen und von den Möglichkeiten des solidarischen Handelns zu deren Bewältigung orientiert sich an dem Begriff der *Handlungsfähigkeit* der Kritischen Psychologie nach Holzkamp (1983). Er beschreibt die „gesamtgesellschaftlich vermittelte Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen" (ebd.: 239). Holzkamp unterscheidet zum einen die *restriktive Handlungsfähigkeit*, d. h., inwiefern AkteurInnen ihr Alltagsleben so bewältigen, dass sie ihre Lebensbedingungen stets nur in ihrer Unmittelbarkeit wahrnehmen und die Bedingungen als gegeben akzeptieren (vgl. ebd.: 368). Zum anderen beschreibt er die Möglichkeit *erweiterter Handlungsfähigkeit*, in der AkteurInnen die gesellschaftliche Vermitteltheit ihrer eigenen Lebensbedingungen nachvollziehen und davon ausgehend versuchen, solidarisch bzw. gemeinsam mit anderen ihre Lebensbedingungen vorausschauend zu beeinflussen (vgl. ebd.). Die Unterscheidung der beiden Formen von Handlungsmöglichkeiten basiert auf der Vorstellung, dass jeder Mensch immer in widersprüchlicher Weise über beides gleichzeitig verfügt, aber je nach konkreter Situation in unterschiedlichem Ausmaß (vgl. ders. 1997: 395 f.). Dabei steht die Alternative der Veränderung oder des Hinnehmens (begrenzter) Lebensbedingungen in einem Spannungsverhältnis zwischen der langfristigen Erhöhung von Lebensqualität und der unmittelbaren, defensiven Abwehr von Bedrohungen (vgl. ders. 1996: 396). Die kooperative Erweiterung der gemeinsamen Verfügung über Lebensbedingungen ist immer mit dem Risiko verbunden, in Konflikt mit den herrschenden Kräften (z. B. Arbeitgeber, Staat) zu geraten und die bisher vorhandenen Spielräume zu verlieren, z. B. durch Unsicherheit/Verlust des Arbeitsplatzes, Erwerbslosigkeit etc. (vgl. ebd.).

Im Zuge fortschreitender Modernisierung und Individualisierung von Lebenslagen und Biografien verschieben sich die kollektiven zugunsten der individuellen Handlungsmöglichkeiten auch in der Bewältigung sozialer, berufsbiografischer

Ungewissheit. Diese wird zunehmend als individuell zu verantwortende Aufgabe betrachtet, obwohl die Möglichkeiten dazu nach wie vor entscheidend von der Lebenslage der Menschen abhängen und ungleich verteilt sind (vgl. Bahl 2009; Münch 2009). Die veränderten Formen der Gestaltung und Einschränkung von Autonomie betreffen das professionelle Handeln von ErzieherInnen in doppelter Hinsicht (vgl. Balluseck 2008: 27). Diese müssen nicht nur die gestiegenen Anforderungen sozialer, berufsbiografischer Ungewissheit bei Kindern und Eltern, sondern auch die eigene bewältigen (vgl. ebd.: 18 f., 27).

Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive sind gesellschaftliche Formen der Arbeitsteilung nur so lange möglich, sofern die individuellen Lebensweisen und Alltagspraxen der Menschen damit korrespondieren (vgl. Winker, Degele 2009: 63 ff.). Daher gilt es in der vorliegenden Untersuchung zu klären, inwiefern ErzieherInnen aus subjektiver Sicht über Ansatzpunkte erweiterter Handlungsfähigkeit verfügen, um die Individualisierung von Belastungen sozialer, berufsbiografischer Ungewissheit zu überwinden (vgl. Holzkamp 1996: 396 f.). Zu klären ist außerdem, mit welchen subjektiven Begründungen sie sich im Sinne restriktiver Handlungsfähigkeit dagegen entscheiden und sich mit den Beeinträchtigungen ihrer Lebensbedingungen (z. B. Einkommen, Personalsituation) und Lebensqualität (z. B. durch Ängste, Isolation, mangelnde Anerkennung) arrangieren.

3.2 Professioneller Habitus – performative Ausdrucksform und normative Anerkennung

3.2.1 Performative Geschlechtsidentitäten

Für die Entwicklung eines professionellen Habitus ist es nicht nur notwendig, dass ErzieherInnen sich Wissen aneignen, sondern dieses Wissen auch durch Handeln nach außen zum Ausdruck bringen können und so in der Zusammenarbeit mit anderen, z. B. Eltern, in ihrer Kompetenz wahrgenommen und anerkannt werden. Mit Blick darauf soll der Begriff performativer Geschlechtsidentitäten nach Butler (1991) als theoretischer Bezugsrahmen dieser Arbeit dienen und wird im Folgenden beschrieben. Der wissenschaftliche Begriff *performativ* lässt sich bis zum Moralphilosophen Austin zurückverfolgen. Er geht in seiner Theorie der Sprechakte davon aus, dass Sprache nicht nur verwendet wird, um Aussagen über die Welt zu treffen, sondern, dass Sprache in der Welt stattfindet und somit ihren sozialen Verlauf durch Handlungen beeinflusst (vgl.

Austin 1968: 149). Demnach sind performative Aussagen solche, mit denen und durch die etwas getan wird, und Sprechen wird somit auch zu einem sozialen Tun (vgl. Schinkel 2005: 30). Während Austin (1968) von einer grundsätzlichen Wahlfreiheit des Individuums ausgeht, betont Bourdieu die innerliche und vorbewusste Verbindlichkeit des Individuums gegenüber Konventionen und Autoritäten (vgl. Schinkel 2005: 79). Butler verbindet in ihren Überlegungen die beiden Perspektiven. Sie geht davon aus, dass das Subjekt in Kommunikationsprozessen in seinem Selbstverständnis durch eine offene, prozesshafte Struktur fortlaufend abhängig von sozialer Anerkennung bleibt (vgl. Schinkel 2005: 8).

Die (sprachliche) Performativität stellt dabei keine absichtsvolle, sondern eine gezwungenermaßen automatische, „sich ständig wiederholende und zitierende Praxis [dar], durch die der Diskurs die Wirkungen erzeugt, die er benennt“ (Butler 1997: 22). Hierin liegt eine deutliche Kritik an der (humanistischen) Unterscheidung zwischen Subjekt und Handlung, wonach das Subjekt die Ursache von Handlung sei (vgl. Winker, Degele 2009: 21). Butler (2001) betont hingegen, dass das Subjekt erst über sprachliche Handlungen (normativ strukturierte Anrufungen) konstruiert wird, es ist ein Effekt von Handlungen. Symbolische Repräsentationen bzw. symbolische Ordnungen bilden den normativen Rahmen für Intelligibilität, worunter Butler die soziale Sinnhaftigkeit und Anerkennung von Identitätskonstruktionen versteht, z. B. die Vorstellbarkeit bzw. Lebbarkeit von Geschlechteridentitäten (vgl. Butler 1991: 37). Intelligible Handlungen und Identitätskonstruktionen entsprechen immer den vorherrschenden diskursiven bzw. soziokulturellen Machtverhältnissen. Butler knüpft Identitätskonstruktionen an die Subjektwerdung, diese wiederum ist mit Anpassung an die symbolische Ordnung verbunden. Identitätskonstruktion als Subjektivation ist damit immer ambivalent und „bezeichnet den Prozess des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozess der Subjektwerdung“ (Butler 2001: 8). Repräsentationen definieren somit sowohl die Ausgrenzung als auch Anerkennung von Identitätsentwürfen. So zielte z. B. die Marketingkampagne „Vielfalt, MANN! Dein Talent für Hamburger Kitas“ (2015) anhand von alternativen Rollenvorbildern auf Plakaten, in Kinospots etc. auf das Sichtbarmachen von männlichen Erziehern und die Anerkennung einer entsprechenden Berufswahl für (junge) Männer ab.

Aber Repräsentationen bilden oder sichern Identitätskonstruktionen nicht nur ab, sondern Identitäten schaffen auch (eigene) Repräsentationen und modifizieren herrschende (vgl. Winker, Degele 2009: 21, 75 ff. mit Bezug auf Butler 1991, 2001): Insofern betrachtet Butler die Repräsentationen in einer Gesellschaft auch als etwas, das praktisch bestätigt werden muss und daher auch veränderbar ist. Dies ermöglicht einen subjektiven Freiheitsraum, da Wissensbestände immer in sozialen Kontexten erworben und damit auch veränderbar sind (vgl. Schinkel 2005: 8 f.). In Butlers Perspektive können kollektive Identitätskonstruktionen (verkörpert in sozialen AkteurInnen) symbolische Ordnungen durch eigenwillige Aneignungen bzw. Brüchen in den performativen Wiederholungen subversiv unterlaufen und neuen sozialen Sinn konstruieren (vgl. Butler 1991: 217). Sie können sich diese in unterschiedlicher Form aneignen, indem sie diese z. B. legitimieren, wiederholen oder auch hinterfragen und irritieren. Da performative Akte sich immer wieder neu durch verschiedene soziale Situationen und Kontexte bewähren müssen, können diese auch ‚verunglücken' und den geltenden Konventionen widersprechen (vgl. Schinkel 2005: 39). So legitimierte z. B. die bürgerliche Frauenbewegung ihren Zugang zur beruflichen Teilhabe im Rahmen des alternativen Weiblichkeitsentwurfs ‚geistiger Mütterlichkeit' (s. 2.3.1 im Kap. II). Aus der performativen Perspektive Butlers betrachtet ist also auch ‚Weiblichkeit/Männlichkeit' keine „vordiskursive anatomische Gegebenheit" (Butler 1991: 26), sondern eine diskursiv erzeugte Kategorie sozialer Wirklichkeit, die entnaturalisierbar bzw. dekonstruierbar ist (vgl. ebd.: 217 f.). Dekonstruktion bezieht sich hier auf die Instabilität, Mehrdeutigkeit und Inkohärenz vermeintlich eindeutiger Kategorien wie ‚Mann' oder ‚Frau'. Diese Widersprüche erfordern die permanente (Wieder-)Herstellung von Geschlecht o. a. Differenzkategorien. Damit betont Butler die normierende Wirkung der gesellschaftlich vorherrschenden zweigeschlechtlichen Denk- und Wahrnehmungsmuster. Ihre Theorien gelten insofern als Ausgangspunkt für einen dekonstruktivistischen Ansatz der Geschlechterforschung und das kritische Hinterfragen der Sex-Gender-Trennung.[107] Die performative Herstellung von Geschlechtsidentitäten beschreibt, wie im Moment des Sprechens performativ die Realität von Zweigeschlechtlichkeit erzeugt wird und diese Realität sich durch

[107] Butler versteht auch biologische Fakten bzw. Körper als „diskursiv produziert" (1991: 23 f.), d. h. nur in Abhängigkeit von Sprache und Diskurs denk- und wahrnehmbar. Sie untersucht, wie die kulturellen Konfigurationen von Geschlecht den Platz des ‚natürlichen-wirklichen Geschlechts' besetzen (vgl. ebd.: 60). Damit wird auch das biogische, anatomische Geschlecht (sex), konträr zum Alltagswissen, zur sozialen Konstruktion, genauer zur Konstruktion „des Geschlechts als das radikal Nicht-konstruierte" (ebd.: 24).

Wiederholung des Gesagten verfestigt (vgl. Villa 2006: 227). Dabei wird im Sprechen nie identisch wiedergegeben, was ein anderer bereits gesagt hat, sondern der Diskurs wird immer in leichter Abwandlung in die eigene Äußerung aufgenommen. Die Herstellung von Geschlecht bleibt damit ein fortlaufender Prozess, der nie abgeschlossen ist. Die normativen Vorstellungen von Zweigeschlechtlichkeit werden so reproduziert und in die soziale Wirklichkeit übertragen (vgl. ebd.). Geschlecht erscheint als kausale Voraussetzung für geschlechtertypische Fähigkeiten oder Interessen und als ‚natürliche' Grundlage einer dementsprechenden Arbeitsteilung in der Gesellschaft. Dabei werden Geschlechterdifferenzen reproduziert, weil sie vorhanden sein müssen, und nicht, weil sie objektiv vorhanden sind (vgl. ebd.: 87, 134). In diesem Zusammenhang kritisiert Butler, dass die Zuordnung zur Kategorie ‚Frau' nur scheinbar zu einer Verbindung und einer gemeinsamen Geschlechtsidentität aller Frauen beiträgt (vgl. Butler 1991: 21 f.). Identitätskategorien haben „niemals nur einen deskriptiven, sondern immer auch einen normativen und damit ausschließenden Charakter" (dies. 1995: 49). Deshalb sollten feministische Betrachtungsweisen das Infragestellen sozialer Konstruktionen, wie z. B. ‚Mütterlichkeit', zum Ausgangspunkt nehmen, die kulturellen Konfigurationen von Geschlecht vermehren und so „die Geschlechter-Binarität in Verwirrung" (dies. 1991: 218) bringen. In der Unabgeschlossenheit und Widersprüchlichkeit kategorialer Zuordnungen liegen die Bedingungen für performative Spielräume. Im Zuge des Gesellschaftsdiskurses zu Jungen als Schulversager steht z. B. derzeit auch die Konstruktion der traditionellen Frauenberufe GrundschullehrerIn und ErzieherIn zur Debatte (s. 2.3.2. im Kap. II), womit wiederum mögliche Spielräume in der geschlechtshierarchischen Organisation des Berufsbildungssystems einhergehen.

Zusammenfassend betrachtet, verbindet Butler in ihren theoretischen Überlegungen zum Identitäts- und Subjektbegriff Subjektivität mit vermeintlicher Objektivität in einer wechselseitigen Entwicklungsdynamik (vgl. Schindler 2005: 9). Damit ermöglicht ihr Subjektbegriff die theoretische Beschreibung von sozialen Praxen der Subjektwerdung, in der die Identitätsentwürfe durch normativ strukturierte Anrufungen erfolgen, die ihrerseits wiederum durch Identitätskonstruktionen verfestigt werden (vgl. Winker, Degele 2009: 75 ff.). Zwar kann aus der intersektionalen Perspektive, wie der des Mehrebeneansatzes nach Winker und Degele davon ausgegangen werden, dass bestimmte Kategorien sozialer Ungleichheit wie z. B. Geschlecht und Herkunftsmilieu besonders relevant sind in der Anerkennung von Lernresultaten und Professionalität. Aber dies

ergibt sich immer auch erst aus der Relevanz, die diesen Kategorien zugesprochen wird, nicht aus ihnen selbst. Es können also spezifische Kategorisierungen wirksam und reproduziert werden, aber nach Butler (1991; 2001) zugleich auch durch das Subjekt permanent in Frage gestellt und so immer auch ein Stück weit dekonstruiert werden. Insofern betont Wischmann (2018) mit Rekurs auf Künkler (2011), dass mit Hilfe eines relationalen Lernverständnisses, welches u.a. an die Arbeiten Butlers anschließt, und durch einen intersektionalen Zugang deutlich wird, dass Subjekte zwangsläufig ambivalenten Mechanismen von Anerkennung ausgesetzt sind (vgl. Wischmann 2018: 96). In Abgrenzung dazu gehen v.a. psychologische Lerntheorien (z.B. behavioristische und kognitivistische) davon aus, dass Lernen sich immer in gleicher Weise vollziehe, wenn auch in verschiedenen Kontexten (vgl. ebd.: 111). Neuere erziehungswissenschaftliche Ansätze berücksichtigen hingegen die grundlegende Bezogenheit des Menschen als sich bildendes und zu erziehendes Subjekt auf ein Anderes (oder Fremdes) in Erfahrungen des Lernens und deren Bedingungen (Meyer-Drawe 2008; Künkler 2011). So erscheint Lernen als eine Art Mechansimus, dessen Bedingungen optimiert werden müssen. Im Kontrast dazu stehen jedoch z. B. die Ergebnisse der Studie „Lernen in der Adoleszenz“ (LidA), die zeigen wie Lernen mit der Anerkennung bzw. Nicht-Anerkennung unter Berücksichtigung diverser Differenzkategorien verwoben sein können. Deshalb bedarf es z.B. der Reflexion der eigenen Positionalität seitens der Lehrenden, um Lernenden Anknüpfungspunkte in der Anerkennung ihrer Lernprozesse zu ermöglichen (vgl. Wischmann 2018: 111f).

Für die Entwicklung eines professionellen Habitus ist es nicht nur notwendig, dass ErzieherInnen sich pädagogisches Wissen aneignen, sondern dieses Wissen auch durch Handeln zum Ausdruck bringen können und ihre Kompetenz von anderen, z. B. Eltern, wahrgenommen und anerkannt wird. Mit Blick darauf soll der Subjektbegriff nach Butler (2001) als theoretischer Bezugsrahmen dienen. Wehner (2010) zeigte z. B. in ihrer Studie, wie die AkteurInnen der Sozialen Arbeit in ihrem professionellen Selbstverständnis ihre nachrangige Position im Berufsbildungssystem reproduzieren und ihr Handeln verstärkt an subjektiven Motiven orientieren.[108] Allerdings kann auch die Performance von

[108] Wehner (2010) untersucht die berufsbiografischen Konstruktionen von Professionalität im Feld der Sozialen Arbeit. Sie verbindet Bourdieus Habituskonzept (1976) mit Pfadenhauers (2003) inszenierungstheoretischem Ansatz. Die inszenierungstheoretische Sicht auf Professionen knüpft an Abbott (1988) an, der Professionen als Ergebnis gesellschaftlicher Auseinandersetzungen betrachtet, und erweitert diese Sicht auf die Bedeutung der Darstellung professioneller Leistungen.

‚weiblicher Semi-Professionalität' in alternativen Identitätsentwürfen dekonstruiert bzw. verändert werden. In der vorliegenden Arbeit gilt es daher, mit Butlers Subjektbegriff *performativer Geschlechtsidentitäten* die wechselseitige Einbindung der Subjektebene und soziokulturellen Geschlechterverhältnisse theoretisch zu beschreiben, d. h., inwiefern diese in den Identitätsentwürfen von ErzieherInnen reproduziert oder dekonstruiert werden.

Die Ebene symbolischer Repräsentationen, die den normativen Rahmen dafür schafft, welche Formen von Identität anerkannt werden und welche nicht, wird im folgenden Abschnitt anhand von Wetterers (2007) Konzept des alltäglichen Geschlechterwissens beschrieben.

3.2.2 Alltägliches Geschlechterwissen

Die theoretische Beschreibung des professionellen Habitus erfordert neben der Berücksichtigung seiner oben genannten performativen Ausdrucksform auch die des normativen Rahmens für seine Entwicklung und Ausgestaltung. Dieser Rahmen umfasst die Ebene der symbolischen Repräsentationen einer Gesellschaft oder eines spezifischen Feldes, die die soziale Anerkennung professioneller Kompetenzen ermöglichen oder begrenzen. Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht auf dieser Ebene das *alltägliche Geschlechterwissen* (vgl. Wetterer 2008). Dieses Wissen wird als Teil des professionellen Habitus von ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen betrachtet. Es steckt den Rahmen der normativen Möglichkeiten ab, in denen die AkteurInnen ein professionelles (Selbst-)Bewusstsein entwickeln und in ihren professionellen Kompetenzen von anderen, z. B. in der Zusammenarbeit mit Eltern, anerkannt werden.

Dölling (2007) beschreibt, wie gesellschaftliches und biografisch erworbenes Wissen über Geschlecht und Geschlechterverhältnisse zur Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit beitragen, indem sie Teil des Habitus werden. Damit reproduziert das Wissen über Geschlecht eine scheinbare Natürlichkeit der Geschlechterverhältnisse, das dadurch zur sozialen Wirklichkeit wird. Geschlechterwissen beschreibt dabei das, was die AkteurInnen einer Organisation oder eines Feldes über Geschlecht und

Geschlechterverhältnisse denken und unbewusst wissen (vgl. Andresen, Dölling 2004: 90 f.). Den Begriff lehnt Dölling an Bourdieus (1976) Verständnis eines unbewussten, inkorporierten und feldspezifischen Habitus an (vgl. Dölling 2007: 15). Auch für das Geschlechterverhältnis gelten insofern normative Regeln, die von allen Beteiligten akzeptiert werden und in das kollektive Selbstverständnis als scheinbar ‚natürliche Tatsachen' eingehen.[109] Aus diesem kollektiven Wissen übernehmen die AkteurInnen (i. d. R. unbewusst) für sie passende Elemente, die damit Teil des Habitus werden. Die eigene Ausprägung des Geschlechterwissens kann sich somit bei einer Person je nach Situation, sozialem Kontext oder Reflexionsgrad auch widersprechen (vgl. Andresen, Dölling 2004: 100). ErzieherInnen können sich z. B. für die Gleichstellung der Geschlechter aussprechen, aber gleichzeitig eine traditionelle Arbeitsteilung der Geschlechter vorleben. Über welches Geschlechterwissen AkteurInnen verfügen, hängt außerdem von ihrer sozialen (Feld-)Position ab, da, ausgehend von Bourdieu (1976), die Regeln und Habitus je nach Feld variieren.

Vor diesem Hintergrund ist die theoretische Unterscheidung zwischen verschiedenen Wissensformen sinnvoll, um das habituelle Geschlechterwissen von AkteurInnen empirisch herausarbeiten zu können.

Wetterer (2007) unterscheidet in ihrem Konzept des alltäglichen Geschlechterwissens *diskursive, latente (implizite)* und *inkorporierte (unbewusste) Formen des Wissens*. Es umfasst Wissen zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten in den Fähigkeiten und Eigenschaften der Geschlechter und damit auch zur Plausibilität geschlechtlicher Arbeitsteilung (vgl. dies. 2009: 50 f.). Die Unterscheidung diskursiver, latenter und inkorporierter Formen ermöglicht es auch, die Widersprüche innerhalb des alltäglichen Geschlechterwissens (z. B. in den Wissensbeständen einer Person) theoretisch zu beschreiben. Dieses Alltagswissen ist ein integraler Bestandteil des Alltagshandelns und liegt jedem Handlungsvollzug zugrunde (vgl. dies. 2003: 291). Die soziale Konstruktion von Geschlecht hängt demnach nicht allein von der situativen Performance ab, sondern auch davon, inwieweit sie durch die interaktiv beteiligten AkteurInnen (oder genauer deren Wissensbestände) Anerkennung bzw. Gültigkeit erlangt (vgl. Wetterer 2009: 50 f.).

[109] Dölling lehnt ihren Wissensbegriff an Bourdieus (1976) an und geht davon aus, dass das Wissen, das in einer Organisation/einem Feld gilt und generiert wird, sowohl von dem Habitus und den Deutungsmustern der Mitglieder als auch von deren Position abhängt (vgl. Andresen, Dölling 2004: 91).

Das *diskursive* oder *diskursfähige Wissen* wird in expliziten Aussagen abgerufen und orientiert sich heute überwiegend an der Idee der Gleichstellung von Männern und Frauen. Die Gleichstellungsnorm trägt zum einen dazu bei, dass Geschlechterdifferenzierungen, systematisch überprüfbar und begründungspflichtig werden, andererseits kann die Vorstellung bereits realisierter Gleichberechtigung auch zur Ausblendung fortlaufender Unterschiede führen (vgl. Gildemeister 2005: 71 ff.). Im Zuge dessen können sich Geschlechtsunterschiede heute vermehrt auf versteckte, unbeabsichtigte oder unbemerkte Weise in der Alltagspraxis entfalten, gelten als Ergebnis freier Wahl und sind damit auch schwerer zu thematisieren oder zu kritisieren (vgl. Wetterer 2008: 46 f.). Insofern spricht Wetter (2003) auch von widersprüchlicher, d. h. vordergründiger oder „rhetorischer Modernisierung" geschlechtlicher Arbeitsteilung. Auch wenn Mütter heute nicht mehr ihren Beruf zugunsten der Familie aufgeben müssen, bleibt ihre Zuständigkeit für die Arbeit in Haushalt und Kinderziehung in der Praxis bestehen, gilt aber mittlerweile als freie Entscheidung. So können Geschlechtsstereotype heute z. B. in den latenten oder inkorporierten Formen des Alltagswissens über Geschlecht bedeutsam bleiben und neben der normativen und gesetzlichen Gleichstellung fortbestehen. Diese Widersprüchlichkeit kann sowohl in den Wissenstypen verschiedener Personen als auch innerhalb der Bestände einer Person zum Tragen kommen.

Die *latenten, inkorporierten Bestände* alltäglichen Geschlechterwissens sind das Ergebnis vorgängiger Objektivierungen des Zweigeschlechtersystems. Dieses System lässt sich z. B. in Form eines geschlechtshierarchisch strukturierten Berufssystems sowohl in der Konstruktion von Berufsfeldern als auch von Teilbereichen innerhalb eines Berufsfeldes oder einer Organisation wiederfinden (vgl. Überblick in Wetterer 2009: 47).[110] Angesichts der Kontextabhängigkeit in der interaktiven Reproduktion von Geschlecht werden diese unter bestimmten Bedingungen wahrscheinlicher (vgl. dies. 2007: 200 f.; auch Gildemeister 2005). Dies kann z. B. der Fall sein, sobald sich Handlungsentscheidungen unreflektiert an ‚persönlichen Vorlieben, Interessen' orientieren und nicht durch bewusstes Aushandeln oder standardisiert entlang von formalen Kriterien erfolgen. Laut Wetterers Überlegungen ist dies ein Grund dafür, dass das Alltagswissen zum Großteil auf vorreflexiven, inkorporierten Wissensbeständen

[110] Wetterer zeigte am Beispiel der Frauenintegration in die Ärzteprofession, dass auch den vermeintlich horizontalen Abgrenzungsprozessen in der geschlechtlichen Arbeitsteilung vertikale Prozesse der Ausschließung von Frauen aus prestige- und karriereträchtigen Feldern zugrunde liegen (vgl. Wetterer 1999: 239).

beruht und das Alltagshandeln prägt (vgl. Wetterer 2008: 50 f.). Die *latente, vorreflexive Form* alltäglichen Geschlechterwissens äußert sich implizit in der geschlechterdifferenzierenden Wahrnehmung und Bewertung von Fähigkeiten und Verantwortlichkeiten (vgl. Wetterer 2007: 195 ff.). Latentes Wissen liegt als basaler kultureller Mechanismus, den jede Interaktion erfordert, um sich selbst und andere sozial einordnen zu können, jedem Handeln zugrunde, noch bevor es der Sprache und damit auch der Reflexion zugänglich wird (vgl. Ridgeway 2001: 270; auch Stoller 2008). Durch seinen hypothetischen Charakter ist es außerdem unabhängig von tatsächlichen Erfahrungen. Im Sinne statistischer Diskriminierung wird Frauen z. B. per se weniger Begabung für Technik oder Autofahren unterstellt (vgl. Ridgeway: 265). Oder Geschlechterunterschiede in Einkommen und beruflicher Position gelten als Folge frauentypischer Interessen an Familie und einer daraus abgeleiteten Berufswahl, ohne damit der Gleichstellungsnorm zu widersprechen (vgl. Gildemeister 2005: 71 ff.). ‚Weibliche' Kompetenzen und Berufe werden damit als gesellschaftlich weniger ‚produktiv' oder wertvoll angesehen, was jedoch nicht als Benachteiligung bzw. Diskriminierung wahrgenommen wird. Das *inkorporierte, unbewusste Wissen* äußert sich in Gesten des konkreten Handelns, in denen eine traditionelle Form geschlechtlicher Arbeitsteilung, z. B. in Kindertageseinrichtungen, unbemerkt oder automatisch reproduziert wird, aber auch durch bewusste Verhandlungen dieser Arrangements verändert werden kann (vgl. Wetterer 2003; 2007). Da es sich in empirischen Untersuchungen nur durch Beobachtung erschließt, ist es in der vorliegenden Interviewstudie von marginaler Bedeutung und wird hier nicht näher ausgeführt.

Zusammenfassend betrachtet, spiegelt das Verhältnis von diskursiven Formen und latenten, inkorporierten Formen des alltäglichen Geschlechterwissens die modernisierungstypischen Widersprüche und Ungleichzeitigkeiten in der sozialen Konstruktion von Geschlecht wider. Je nachdem, um welchen sozialen Kontext und welches Reflexionsniveau bzw. welche der oben genannten Wissensformen es sich handelt, kann Geschlecht in unterschiedlicher Weise von Bedeutung sein oder auch keine Bedeutung haben. Die geschlechterstereotype Wahrnehmung und Anerkennung professioneller Kompetenzen wird mittlerweile häufig auf implizite, nicht-intendierte Weise in den habituellen, alltäglichen Wissensbeständen der AkteurInnen bedeutsam (vgl. Wetterer 1999, 2007). Im Fokus der vorliegenden Untersuchung steht auf dieser Ebene die Bedeutung geschlechtsstereotyper Erwartungen und Vorstellungen seitens der

Gesellschaft, Träger oder Eltern etc. für das berufliche Selbstverständnis, z. B., inwiefern ErzieherInnen die Zuschreibung familiärer, sozialer Kompetenzen an Frauen in ihrem professionellen Selbstbild reproduzieren oder kritisch hinterfragen.

Abbildung 10 zeigt, wie sich das Konstrukt der pädagogischen Professionalität aus einer geschlechtertheoretischen Mehrebenenperspektive betrachten lässt und wie dabei Geschlechterkonstruktionen auf den drei Ebenen von Identitätsentwürfen, symbolischen Repräsentationen und Sozialstrukturen über soziale Praxen pädagogischer Professionalität miteinander verbunden sind.

Wie bereits erläutert dient als Ausgangspunkt des empirisch-methodologischen Vorgehens der Mehrebenenansatz nach Winker und Degele (2009), einem Ansatz der empirischen Sozialforschung zur Untersuchung von Intersektionalität. Mit Rückgriff auf diesen Ansatz wird der Zusammenhang der Kategorien Professionalität und Geschlecht auf drei über soziale Praxen verbundene Ebenen untersucht. Grundlage der theoriegeleiteten Auswertung bildet die Verbindung von drei geschlechtertheoretischen Bezugspunkten für eine mehrschichtige Sichtweise auf pädagogische Professionalität. Im Fokus dieser geschlechtertheoretischen Mehrebenenperspektive der Studie stehen damit Geschlechterkonstruktionen auf drei Ebenen, die über *soziale Praxis* pädagogischer Professionalität miteinander verbunden sind:

- *Identitäts- und Subjektkonstruktionen*: Auf dieser Ebene werden performative Geschlechteridentitäten bzw. Akte der Subjektwerdung als Ausdrucksform professionellen, pädagogischen Wissens betrachtet. Die performativen Akte sind fortlaufend abhängig von sozialer Anerkennung, so dass Repräsentationen zu Geschlecht bestätigt werden, aber auch veränderbar sind (vgl. Butler 1991) und im Kontext von Professionalisierung als prozesshaft/ambivalent zu re-/dekonstruieren sind.
- *Symbolische Repräsentationen*: alltägliches Geschlechterwissen, das sich in Normen und Erwartungen der Gesellschaft zeigt und den Rahmen der sozialen Anerkennung von Professionalität absteckt (vgl. Wetterer 2007)
- *Sozialstrukturen:* geschlechtshierarchische Struktur gesellschaftlicher Arbeitsteilung, d.h. historisch bedingte semiprofessionelle Rahmenbedingungen in Aus-/Weiterbildung und Beruf/familialer Vereinbarkeit von traditionellen Frauenberufen. Dadurch fehlt ErzieherInnen ein Bewusstsein für die Strukturen doppelter Ungewissheit, was sich

entlang der Handlungsmodi Kontrolle, Eltern/Markt und Vertrauen beobachten lässt (vgl. Rabe-Kleberg 1996; 2006b)

Abbildung 10: Geschlechterperspektive auf drei Ebenen pädagogischer Professionalität

IV. Forschungsmethoden

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen der vorliegenden Dissertation entwickelt und dargestellt. Ausgangspunkt dafür bilden die im Kapitel II beschriebenen Forschungsfragen und methodologischen Überlegungen für das Vorgehen in der empirischen Untersuchung.

4. Die qualitative Mehrebenenanalyse als methodische Grundlage der Arbeit

4.1 Interviewmethode und -ablauf

Nachdem im Kapitel I die Auswahl des methodologischen Ansatzes nach Winker und Degele (2009) begründet wurde, sollen in diesem Abschnitt die Auswahl des leitfadengestützten, narrativ-biografischen Interviews als Erhebungsmethode sowie der Aufbau des Leitfadens begründet werden. Im Anschluss folgt eine Beschreibung des Interviewablaufs. Eine Abbildung des Leitfadens wird im Anhang dargestellt.

Das Interview ist eine mündliche Form der Befragung und gehört zu den gängigen Methoden empirischer Sozialforschung. Es umfasst viele Befragungsarten, die z. T. kaum miteinander zu vergleichen sind (vgl. Schirmer 2009: 180 ff.). Die Bandbreite reicht von sehr offenen, narrativen über leitfadengestützte Interviews bis zu stark strukturierten, standardisierten Fragebogen-Interviews. Die Wahl der Interviewform orientiert sich am jeweiligen Forschungsinteresse.

4.1.1 Auswahlkriterien

In Erhebungen zum professionellen Selbstverständnis gilt es zunächst, den Grundsatz der Subjektorientierung bei der Wahl der Erhebungsmethode zu berücksichtigen. Im Zentrum der Arbeit stehen die subjektiven Handlungsorientierungen des fachlichen Wirkens bei ErzieherInnen, insbesondere die Bedeutung ihres familiär erworbenen Erfahrungswissens für das professionelle Selbstverständnis. Die unmittelbare Handlungswirksamkeit wäre in einer weiteren Studie zu untersuchen.

Professionalität wird dabei verstanden als Konstruktion und Ausdruck biografischen, habitualisierten Handelns, das im Laufe der beruflichen Sozialisation immer wieder hinterfragt und weiterentwickelt wird (s. Kap. III). Im Habitus, so die wissenssoziologische Annahme Bourdieus (1976)[111], vereinigen sich die individuelle notwendige Selbstorganisation des Lebens und soziale Strukturen. Damit vollzieht sich die Reproduktion sozialer Strukturen durch das biografische Handeln (Heinz 2000). Moderne Biografien können in diesem Sinne als Medium der Verknüpfung von individuellen und gesellschaftlichen Sinnkonstruktionen angesehen werden (vgl. Bohnsack, Marotzki 1998), als Schnittstelle zwischen den sozialen AkteurInnen und gesellschaftlichen Vorgaben, z. B. entlang von sozialer Herkunft, Geschlecht oder Beruf. Daher kann anhand der sozialen Praxis des Erzählens im biografischen Interview, d. h. anhand der Art und Weise, wie erzählt wird, der Habitus des sprechenden Subjektes rekonstruiert werden (vgl. Fischer-Rosenthal, Rosenthal 1997).

Für die Erhebung der sprachlichen, habitualisierten Handlungen, in denen die ErzieherInnen ihre Identitäten konstruieren und ihr professionelles Selbstverständnis zum Ausdruck bringen, eignet sich also die narrativ-biografische Interviewmethode.

In dieser Annäherung an das Subjekt in seiner Biografie geht es nicht um die Aufdeckung objektiver Wahrheiten oder der tatsächlichen Handlungsrelevanz des Erzählten, sondern um die subjektive Realität zum Zeitpunkt der autobiografischen Erzählung und der darin enthaltenen Konstruktion der Biografie (vgl. Rudlof 2003). Das sprechende Subjekt konstituiert sich „in aktuellen sozialen und gesellschaftlichen Diskursen, indem es sich in seinen autobiografischen Erzählungen darin einpasst“ (ebd.: 117) und zugleich die Eigenlogik seiner narrativen Identitätskonstruktion zum Ausdruck bringt. Dabei stellt sich die Interviewperson in ihrem Selbstbild so dar, wie sie von der Interviewerin in diesem Moment gesehen werden will, die ihrerseits mit ihren Erwartungen, ihrer sozialen

[111] Das Habituskonzept (Bourdieu 1976) ist ein Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen, welches als inkorporiertes System objektiver Strukturen die Ausformung sozialer Praxis steuert (vgl. ebd.: 164 f.). Der *Habitus* hebt die Dichotomie zwischen Praxis und Struktur auf, wodurch sich unter Sozialisation (Habitualisierung) sowohl das durch Sozialisation Geworden-Sein als auch seine unterschiedliche, individuelle Ausformung verstehen lässt (vgl. Faulstich-Wieland 2010: 25 ff.). Damit können „die eigenen Strategien, habituellen Ausformungen und feinen Unterschiede nicht immer reflexiv durchdrungen werden, weil sie einverleibt und einsozialisiert sind“ (Bourdieu 1992: 155 ff., zitiert nach Cloos 2008: 42). Der Habitusbegriff als Wert und Ziel von Ausbildung ist in der Pädagogik von großer Bedeutung, da professionelles Handeln zum Großteil auf Wissensbeständen zu beruhen scheint, die vor allemin der Praxis erworben werden (vgl. Combe, Helsper 1999; Rabe-Kleberg 1999; Nentwig-Gesemann 2008).

Zugehörigkeit und in der erzeugten Gesprächsdynamik zur Ko-Produzentin der Erzählung wird (vgl. Bruder 2003: 12).
Zunächst bietet ein narrativer Zugang die nötige Offenheit für die subjektive Erfahrungsqualität der Interviewperson, d. h. dafür, was und wie etwas angesprochen wird (vgl. Hermanns 1991: 185). So erhalten die ErzieherInnen den Raum, sich in ihren Denk- und Kommunikationsgewohnheiten mittzuteilen und ihre individuellen Überzeugungen und Fähigkeiten der Reflexion zur Geltung zu bringen.

Für die Untersuchung der subjektiven Bedeutung des in der Familie und in Aus-/Weiterbildung erworbenen Wissens für das professionelle Handeln eignet sich außerdem das leitfadengestützte Interview, das auch als halbstandardisiertes Interview bezeichnet wird (vgl. Friebertshäuser 1997: 372). Diese kooperative Form der Datenerzeugung basiert auf einer gelenkten und ungelenkten Introspektion der Interviewpersonen. Die Rücksichtnahme auf den spontanen Erzählfluss der Befragten ist jederzeit möglich, da die Fragen nicht in einer festgehaltenen Reihenfolge behandelt werden müssen und neu auftauchende Aspekte ergänzt werden können. Gleichzeitig bietet der Leitfaden einen Überblick, welche Themen im Interview zu behandeln sind, und wird auf der Grundlage theoretischer Vorannahmen konzipiert.

Da der Habitus – als Dispositionsprinzip der Inkorporation von Wissen, Können und Erfahrung – eine Ausprägung von Individualität darstellt, in die zugleich die kollektiven Bedingungen dieser Individualität einfließen, kann er in seinen Prägungen „nicht immer reflexiv durchdrungen werden, weil sie einverleibt und einsozialisiert sind“ (Bourdieu 1992: 155 ff., zitiert nach Cloos 2008: 42). In der Konzeption des Leitfadens wird also davon ausgegangen, dass die ErzieherInnen über implizites Erfahrungs- oder Handlungswissen verfügen, auf dem ihre sozialen Praktiken basieren, das aber nur z. T. reflexionsfähig ist und nicht unmittelbar geäußert werden kann (vgl. Erpenbeck 2004).

Insofern erscheint die Orientierung an einem Leitfaden sinnvoll, um sicherzustellen, dass die Interviewpersonen auch auf die studienrelevanten Aspekte in ihren Wissensbeständen und Überzeugungen zugreifen, die sie sonst eventuell nicht thematisieren würden. Der Leitfaden sollte also in einer Weise konzipiert werden, die die Interviewpersonen auch zu themenbezogenen Reflexionen über ihre subjektiven Alltagstheorien und Leitbilder anregt (vgl. Flick 1999: 100). Zugleich soll der Interviewleitfaden die Möglichkeit geben,

immer wieder die Relevanz der Selbstberichte für die jeweilige Frage zu kontrollieren. Im Rahmen des methodischen Vorgehens gilt es, anhand eines Vergleiches der sozialen Praxen in Beruf und Familie bei ErzieherInnen folgende Fragestellungen zu klären:

- Wie spiegelt sich die Struktur doppelter Ungewissheit im empirischen Material wider?
- Welche Bedeutung haben das familiär erworbene Erfahrungswissen und Geschlecht dabei?

Diesem Vorgehen liegen zwei theoretische Konzepte zugrunde, die in der Konstruktion des Leitfadens berücksichtigt werden:

1. Es wird von einem wechselseitigen Reproduktionszusammenhang in der sozialen Konstruktion von Geschlecht und Professionalität ausgegangen, in dem der ‚männliche' Professionsbegriff historisches Produkt und Teil des ursprünglich bürgerlichen, bipolaren Geschlechtersystems Beruf und Familie bildet (vgl. Rabe-Kleberg 1996a; Hänsel 1992).
2. Auch wenn sich Gegenstand und Ziel des Handelns in ‚mütterlich-familiären' und professionellen Beziehungen ähneln, z. B. die Bedeutung von Vertrauen in der Erziehung des Kindes (vgl. Rabe-Kleberg 2006a: 105)[112], unterscheiden sich Logik und Kontext klar voneinander, vor allemin der durch Aus- und Weiterbildung vermittelten Fachlichkeit und dem familialen und institutionellen Handlungskontext (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012: 145).

4.1.2 Aufbau

Nachdem die theoretischen Vorannahmen des methodischen Vorgehens erläutert wurden, wird nun der Aufbau des Leitfadens begründet und daran anschließend der Interviewablauf beschrieben.

Ein Interviewleitfaden zur Erhebung professioneller Handlungspotenziale sollte verschiedenen Anforderungen gerecht werden. Im Vordergrund steht, seine Angemessenheit in Bezug auf die Fragestellung sicherzustellen.

[112] Mütterliche und professionelle Beziehungen weisen ähnliche Arbeitsgegenstände auf, wie sie auch aus normativen und empirischen Beschreibungen hervorgehen, z. B. die Bedeutung eines auf vertrauensbasierten Arbeitsbündnis in der Beziehung zum Klienten bzw. Kind (vgl. Rabe-Kleberg 2006a: 105 mit Bezug auf Schütze 1996; Oevermann 1996).

In Untersuchungen mit einer geschlechtertheoretischen Forschungsausrichtung sollte laut Wetterer (2007a) berücksichtigt werden, dass Geschlecht in Befragungen sowohl auf explizite als auch auf implizite oder latente Weise thematisiert werden kann. Im Kontext von „rhetorischer Modernisierung“ (dies. 2003) stellt Geschlecht heute oftmals keine selbstverständlich akzeptierte Differenzkategorie mehr dar und wird nicht mehr als solche benannt. Gleichzeitig bleibt sie aber häufig in latenter Form bedeutsam, z. B. in der Konstruktion von Beruf, Professionalität (s. 2.3 im Kap. II). So kann z. B. der Anspruch einer Erziehung zur Gleichberechtigung auch zur sog. ‚Geschlechtsblindheit‘ in der Kita führen, indem die (soziale) Variable ignoriert wird, aber auf latente und unbewusste Weise fortbesteht (vgl. Ohrem 2011: 45), z. B. als geschlechtertypische Arbeitsteilung des Personals in Bezug auf Technikbegabung oder Sport (vgl. Cremers u. a. 2015: 43 ff.).[113] Angesichts der Debatten zu *Männer in Kitas* wird bei der Konzeption des Leitfadens jedoch auch von einer diskursiven Herstellung der Kategorie seitens der Interviewpersonen ausgegangen. Studien belegen z. B. Widersprüche in den Erwartungen an männliche Fachkräfte, die einerseits zum Abbau stereotyper Rollenbilder beitragen, andererseits das ‚Männliche‘ in die Kita bringen sollen (vgl. Neubauer 2012: 242; Buschmeyer 2013).

Gleichzeitig gilt es in der Interviewsituation aber auch, eine Reifizierung durch die Vorwegnahme von Differenzkategorien zu vermeiden (vgl. Winker, Degele 2009). Deshalb wurde bei den Leitfadenfragen nach Geschlechtsunterschieden in Beruf und Familie sowohl eine offene Formulierung verwendet und gefragt, ob die Interviewpersonen ‚im Umgang mit Kindern etwas anders als PartnerIn/KollegInnen machen‘. Und, wenn unklar war, ob sich die Interviewperson überhaupt geschlechtsspezifisch äußert, wurde die Kategorie explizit abfragt. Abgesehen von den beiden oben genannten Fragen wurde die Kategorie nicht mehr im Leitfaden thematisiert, um Reifizierungen zu vermeiden und die Untersuchung offen zu halten für die latente Reproduktion von Geschlecht, die nur indirekt über die Handlungslogik der Erzählenden zugänglich ist. Diese kann dann mit den expliziten Äußerungen zu Geschlechtsdifferenzen in Beziehung gesetzt werden. Da es der Entscheidung der Forscherin überlassen war, an welchen Stellen der Interviews es sich um latente

[113] Empirische Befunde (vgl. Aigner u. a. 2012; Brandes u. a. 2013) belegen, dass Geschlechterdifferenzen des frühpädagogischen Personals weniger in den Kompetenzen, sondern eher im Verhalten zum Tragen kommen, vor allemin Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes.

Geschlechterkonstruktionen handelt oder nicht, besteht immer auch das Risiko einer Überinterpretation (vgl. Dölling 2007). Dies erfordert eine Reflexion, von welchem theoretischen Kontextwissen zu Geschlecht in der Untersuchungsperspektive ausgegangen wird, das im Kapitel III bereits erläutert wurde.

Für die Ausgestaltung der Interviewfragen und der Fragesituation empfiehlt Schirmer (2009: 187 f.) allgemeine Grundsätze, die u. a. hervorheben, dass die Fragen einfach und eindeutig sowie unter Verzicht auf Fremdwörter oder Fachtermini formuliert werden sollen. Suggestivfragen und Bewertungen gilt es zu vermeiden.

Die Entscheidung, wo das Interview stattfinden soll, wird den Interviewpersonen überlassen. Das gesamte Sample wählte als Erhebungsort die Kindertagesstätte, in der sie jeweils beschäftigt sind. Vor Interviewbeginn werden die ErzieherInnen in Ziel und Ablauf des Interviews eingeführt. Damit sollen sie auf das Interview eingestimmt und mögliche Spannungen in der Gesprächsatmosphäre abgebaut werden.

Der Interviewleitfaden ist in vier Phasen mit verschiedenen Offenheitsgraden, die nicht klar voneinander abgrenzbar sind, gegliedert (vgl. Schirmer 2009: 187 ff.):[114]

- Der erste Teil stellt die offene, narrativ-biografische Interviewphase dar. Hier wird die Interviewperson durch eine erzählgenerierende Eingangsfrage zur biografischen Rekonstruktion ihrer Berufswahl und -motivation aufgefordert. Die Interviewperson soll in dieser Phase möglichst zuerst einmal von sich erzählen.
- In der zweiten und dritten Phase wird das Interview inhaltlich gelenkt, aber der Interviewperson weiterhin möglichst viel Raum gelassen, die eigenen Relevanzsetzungen ihres Handelns darzustellen und Sachverhalte zu erläutern. Dabei übernimmt die Forscherin die Rolle einer ‚aktiven Zuhörerin' (vgl. Helfferich 2009: 186 ff.) und einer ‚interessierten Fremden oder eines Laien', die die ErzieherIn als ExpertIn zu ihrem Alltag befragt, über den sie selbst nichts weiß (vgl. Hermanns 1991: 364). In der zweiten Interviewphase der immanenten Fragen greift die Forscherin auf relevante und unklare Stellen in der Erzählung zurück; in der dritten, exmanenten Phase stellt sie Fragen, die bis dahin nicht zur Sprache kamen, aber wichtig sind.

[114] Eine Abbildung des Leitfadens wird im Anhang dargestellt.

Die Leitfadenfragen der zweiten und dritten Phase beziehen sich auf folgende Aspekte der Fragestellung:

- Zunächst wird die Interviewperson noch einmal angeregt, über mögliche Veränderungen und Weiterentwicklungen ihrer Berufsmotivation im Laufe ihrer Berufstätigkeit zu berichten.

Im Anschluss werden weitere studienrelevante Aspekte des professionellen Selbstverständnisses in ihrer Bedeutung für das Handeln in doppelter Ungewissheit erhoben.

- Anhand eines Vergleiches der sozialen Praxis in Beruf und Familie gilt es zu klären,
  - ➢ welche Bedeutung das in der Aus-/Weiterbildung erworbene Wissen und das familiär erworbene Erfahrungswissen für das professionelle Handeln jeweils haben;
  - ➢ welche Bedeutung Geschlechterdifferenzen, z. B. in den Kompetenzerwartungen und der Arbeitsteilung, in Beruf/Familie jeweils haben.
- Untersucht wird außerdem die subjektive Wahrnehmung von Belastungen
  - ➢ in Verbindung mit den eigenen, beruflichen Ansprüchen und deren Realisierung in der Praxis;
  - ➢ in Beruf, inkl. dessen familialer Vereinbarkeit

  und den Möglichkeiten, diese entweder individuell oder gemeinsam mit anderen in vorausschauender Weise zu bewältigen.

  In der vierten Interviewphase ziehen die Interviewpersonen Bilanz und sollen resümieren, was ihrer Meinung nach zur Verbesserung der Rahmenbedingungen ihres beruflichen Handelns beitragen kann (vgl. Hermanns 1991: 184).

Erhoben werden Verbesserungsvorschläge

- zum Ertrag von Aus- und Weiterbildung für die berufliche Praxis;
- zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

Außerdem werden am Anfang und Ende des Interviews Informationen zum persönlichen und beruflichen Kontext erhoben:

Vor dem Beginn des Interviews wird nach Angaben zur Einrichtung und zum Team gefragt (z. B. zum Beruf/zur Einrichtung: Dauer der Beschäftigung oder zum Team: Anzahl/Ausbildung/Geschlechterverhältnis der KollegInnen). Am Ende des Interviews

erfolgt die Datenerhebung zur Interviewperson und ihren familiären Verhältnissen (z. B. zur Interviewperson/ PartnerIn: Alter/Ausbildung, Beruf: zu Kindern: Anzahl/Alter).

4.2 Sample

Das Sample umfasst sechs ErzieherInnen, die in Kindertageseinrichtungen von verschiedenen Hamburger Trägervereinen beschäftigt sind. Es handelt sich um zwei männliche und vier weibliche Fachkräfte. Jede hat eine fachschulische Ausbildung in Sozialpädagogik mit abgeschlossener mind. zweijähriger Erstausbildung absolviert und lebt zum Zeitpunkt der Erhebung in einer Partnerschaft mit mindestens einem gemeinsamen Kind im Vorschulalter. Bis auf zwei Vollzeitkräfte arbeiten alle in Teilzeit. Eine der beiden männlichen Interviewpersonen arbeitete zum Interviewzeitpunkt als freigestellte Leitung. Damit gibt das Sample in etwa das Berufsfeld von ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen wieder, in denen überwiegend Frauen in Teilzeit arbeiten und Männer überproportional häufig in Leitungspositionen zu finden sind (vgl. Fachkräfte Barometer 2014; s. Kap. III). Eine weitere Besonderheit stellt das durchschnittliche Alter der Befragten dar, das unter dem der typischen pädagogischen Fachkraft liegt. Die Abweichung des Alters lässt sich darauf zurückführen, dass für den Vergleich der Handlungskontexte Beruf und Familie Interviewpersonen gesucht wurden, die Sorgeverpflichtung für (eigene) Kinder im Vorschulalter tragen. Ein detaillierter Einblick wird in der Ergebnisdarstellung im Kapitel V gegeben.

Die tabellarische Abbildung 11 gibt einen Überblick über die Eigenschaften des Samples.

Interview-person (IP)/ Alter	**Allgemeiner Schulabschluss/ [Biografische Erfahrungen]**	**Aus-/ Weiterbildung**	**Beruf**	**Familie**
IP1: Herr A, 25	Mittlerer Schul-abschluss (MSA) Realschule, Fachabitur [Biografische Erfahrung: Engagement in einem Sozialprojekt für Grundschüler]	Erstausbildung: Augenoptiker 3 J. [1 J. im Beruf] FSA Sozialpädagogik[115] 3 J. mit Fachabitur	Seit 1,5 J. im Beruf: Zuerst Zeitarbeit/ Krankheits-vertretung in diversen Einrichtungen Seit ca. 8 Monaten jetzige Einrichtung	Seit 7 J. Partnerschaft Freundin 25 J. Ethnologie-Studium (kurz vor dem Bachelorab-schluss)

[115] Abschluss an der Fachschule (FSA) für Sozialpädagogik, bis auf IP4 und IP5 in Hamburg.

			Befristete Stelle in Vollzeit/ Krippe Team: 4 weiblich (w)/2 männlich (m)	1 gem. Tochter/ 15 Monate 2 Monate Elternzeit
IP2: Frau B, 37	Mittlerer Schul-abschluss (MSA) Gesamtschule [Biografische Erfahrung: eigene „strenge Erziehung“]	FSA Sozialpädagogik nach 1 J. Vorpraktikum in Kita abgebr. Erstausbildung: Bäckerin (3 J.), nach 2 J. abgebr. Weiterbildung Umweltschutz-technik 2 J. abgeschl. FSA Sozialpädagogik 3 J. vor 6 J. Weiterbildungen/ Elternzeit: 1 J. Fachkraft Frühpädagogik ¾ J. Pikler-Pädagogik	Keine beruflichen Vorerfahrungen außerhalb der Ausbildung Seit 9 Monaten im Beruf: 5 Monate Zeitarbeit Seit 4 Monaten jetzige Einrichtung unbefristet, Teilzeit/ Krippe Team: 8 w	Seit 17 J. Partnerschaft/ verheiratet seit 15 J. Ehemann 42 J. Erzieher/Hort in VZ 8 J. Hausfrau Elternzeit: Zwillinge (w/m 6 J.)
IP3: Frau C, 31	Mittlerer Schul-abschluss (MSA) Realschule [Biografische Erfahrung: negativ geprägt in ev. „Kinderauf-bewahrungs-stätte“	Erstausbildung: Krankenschwester abgebr. Zahnarzthelferin 3 J. FSA Sozialpädagogik 3 J.	Seit 5 J. im Beruf: 2 J. Hort/Kita in Vollzeit Seit ca. 2 J. jetzige Einrichtung in Teilzeit/ Elementar Team: 5 w/ 2 m	Seit 5 J. Partnerschaft Partner 31 Chemikant in Vollzeit/Schi cht-dienst 1 gem. Sohn Ende 2 Lj. 1 J. Elternzeit
IP4: Frau D, 25	Mittlerer Schul-abschluss (MSA) nach 8 J. Gymnasium [Biografische Erfahrung:	Erstausbildung: 2 J. Sozial-assistentin (SA) [Meckl.-Vorpommern]	Seit 4 J. im Beruf: Seit 10 Monaten jetzige Einrichtung in Teilzeit/Krippe Team: 10 w	Seit 10,5 J. Partnerschaft Partner 26 Fachlagerist in VZ 1 gem. Sohn/

	seit 13. „Stempel“ als Babysitter]	FSA Sozialpädagogik 3 J. [Meckl.-Vorpommern]	[1 männlicher Kollege in Kita]	Ende 1. Lj. 1 J. Elternzeit
IP5: Herr E, 29	Mittlerer Schul-abschluss (MSA) Realschule [Biografische Erfahrung: seit 16. Engagement als Betreuer Jugendfreizeit-Zeltlager]	Erstausbildung: Finanzwirt 2 J. [8 J. im Beruf] FSA Sozialpädagogik 3 J. Schleswig-Holstein Praktische Ausbildung: 2 x im Ausland (Irland/Österreich) 1 x in jetziger Einrichtung	Seit 4 J. im Beruf in jetziger Einrichtung in Vollzeit/ Elementar Seit 9 Monaten Leitung Team: 6 m [2 Praktikanten]/ 10 w	Seit 6 J. Partnerschaft/ verheiratet seit ca. 1 J. Ehefrau 31 Finanzbeamtin in Elternzeit 1 gem. Tochter 10 Monate 2 Monate Elternzeit
IP6: Frau F, 30	Mittlerer Schul-abschluss (MSA), Fachabitur [Biografische Erfahrung: Besuch einer Einrichtung der offenen Jugendarbeit]	Erstausbildung Kauffrau im Einzelhandel abgebr. 2 J. Sozial-pädagogische Assistentin (SPA) [+ 1 J. Elternzeit] FSA Sozialpädagogik 3 J. mit Fachabitur 2 Semester Fachhochschule *Soziale Arbeit und Diakonie* abgebr.	Seit 4 J. im Beruf 1 J. 12 Std. Teilzeit parallel zum Studium Einige Monate Teilzeit Mutter-Kind-Gruppen/ Kinderschutzbund Seit 2 J. Mitglied GEW Seit ca. 1 J. Krippe in Vollzeit Team: Krippe 8 w/ Elementar 8 w/8 m [5 Praktikanten]	1 Sohn 9 Seit 5 J. Partnerschaft, Partner 30 gelernter Baustoffprüfer/ derzeit Anlagenbediener 1 gem. Tochter Ende 2. Lj. Elternzeit: 1 J.

Abbildung 11: Eigenschaften des Samples

4.3 Interviewauswertung

Nicht nur die Erhebung und Auswertung qualitativer Daten ist als Konstruktionsleistung zu verstehen, sondern der gesamte Forschungsprozess von der Gegenstandsbestimmung über die Datenerhebung bis zur Datenanalyse stellt einen Konstruktionsprozess dar (vgl.

Flick 2000: 190 ff.). Die Entscheidungs- und Konstruktionsleistungen in diesem Prozess verlaufen zwar nicht willkürlich, aber lassen sich auch nicht wie in quantitativen Forschungsprozessen an den klassischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität messen. Stattdessen sind hier nicht in diesem Sinn formalisierbare Gütekriterien heranzuziehen, die der Logik eines offenen qualitativen Forschungsprozesses gerecht werden.

Zwei zentrale Kriterien sollen hier dargestellt werden (vgl. Steinke 2000: 215 f.):

- Die Überprüfung der Indikation: Während des gesamten Forschungsprozesses sind alle methodischen Entscheidungen daraufhin zu prüfen, ob sie indiziert sind, d. h., ob sie in allen Phasen des Prozesses gegenstandsangemessen getroffen worden sind.
- Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit: Die analytischen Aussagen werden auf der Grundlage des Analysematerials nachvollziehbar getroffen und belegt.

Insgesamt ist die Reflexion im Verlauf des gesamten Forschungsprozesses von zentraler Bedeutung. Von der Wahl des methodischen Zugangs bis zum theoretischen Bezugsrahmen sollte jeder Schritt transparent gemacht werden.

Die Grundlage für den Auswertungsprozess bildet das Material der digitalen Tonaufzeichnung der Interviewgespräche. Um die Aufnahmen für die weiteren Verarbeitungsschritte verfügbar zu machen, ist eine Transkription erforderlich. Das Transkribieren erfolgte durch die Forscherin.

Durch die Transkription wird das Gesprochene in Textform gebracht, indem die ganze Situation aufgeschrieben und so genau wie möglich wiedergegeben wird und darauf immer wieder zurückgegriffen werden kann. Erst auf dieser Basis ist es möglich, die wesentlichen Aspekte in der Konstruktion von Professionalität und Geschlecht bei jeder Interviewperson zu ermitteln. Die Übertragung des gesprochenen Wortes richtet sich nach dem eigenen Erkenntnisinteresse. Flick (1999: 193) schlägt vor, so viel und so genau zu transkribieren, wie die Fragestellung erfordert. Eine Transkription ist kein Abbild des Interviews oder des Interviewgeschehens, sondert verwandelt die Datenaufzeichnung in eine andere Form von Daten, die einerseits eine Reduktion der Informationen und andererseits eine Erweiterung darstellt, die Aspekte sichtbar macht, die in der Aufzeichnung unsichtbar bleiben (vgl. Schirmer 2009: 201). Die

Transkriptionsrichtlinien und -schreibweise orientieren sich an den Empfehlungen von Schirmer (2009: 202 f.; s. Kap. VIII). Für die Verständlichkeit und Übersichtlichkeit des Materials sind irrelevante Wiederholungen (ohne neue Informationen), Füllwörter und nicht sprachliche Äußerungen (*äh* usw.) ausgelassen worden.

Das methodische Vorgehen der Interviewauswertung ist an die Mehrebenenanalyse nach Winker und Degele (2009) angelehnt.

Wie bereits im Abschnitt 1.1 im Kap. I beschrieben, bilden soziale Praktiken der Unterscheidung, mit denen AkteurInnen sich selbst darstellen und ihre Identitäten konstruieren, den Ausgangspunkt der vorliegenden Analyse. Von der Mikroebene der Identitätskonstruktionen (Subjektebene) werden Bezüge zu den Ebenen von Sozialstrukturen und symbolischen Repräsentationen hergestellt. Mit diesem Vorgehen gilt es zu verdeutlichen, wie sich die Subjekte mit ihren individuellen Wertvorstellungen und Leitbildern in den Interviews selbst konstruieren, wobei sie den Einfluss von symbolischen Repräsentationen (gesellschaftlichen Wissensbeständen/Vorstellungen) und Sozialstrukturen (gesetzlichen, institutionellen Rahmenbedingungen) stützen oder diese jeweils infrage stellen können.

Die Interviewauswertung umfasst zwei Phasen.

In der ersten, explorativen Auswertungsphase werden die Wechselwirkungen zentraler Kategorien für jeden Fall aus dem Material herausgearbeitet. Die Subjektkonstruktionen zeigen, inwiefern sich zentrale Differenzkategorien wechselseitig verstärken und widersprechen, wobei bedeutsame Kategorien nicht nur auf einer, sondern auf allen drei Ebenen von Identitätsentwürfen, Repräsentationen und Strukturen sichtbar werden. In dieser Phase gilt es, die zentralen Kategorien auf den drei Ebenen jeweils induktiv, d. h. durch offenes Kodieren aus dem Interviewmaterial herauszuarbeiten. Durch das offene Kodieren beginnt die Analyse nicht bei theoretischen Konzepten, sondern bei sozialen Praxen (vgl. ebd.: 64).[116] Im Rahmen der Iteration werden die Schritte des ersten Blockes mehrmals durchlaufen, um zu überprüfen, welche Kategorien auf den drei Ebenen tatsächlich für den Untersuchungsgegenstand relevant sind, wobei sich Forschungsziel

[116] Dem offenen Kodieren liegt die Vorstellung zugrunde, dass sich Funktion und Bedeutung eines beobachteten Phänomens erst durch das Relationieren der Kontextspezifizierung erschließen lassen (vgl. Winker, Degele 2009: 64).

und -fragen verschieben können. Insofern werden vorläufige theoretische Erkenntnisse in diesem Block zunächst in Memos festgehalten und erst im zweiten Block weiterverfolgt.

Das methodische Vorgehen der ersten Auswertungsphase erfolgt in vier Schritten (s. Abb. 12).

In den ersten drei Schritten werden häufig vorkommende und bedeutsame Phänomene auf der Identitäts-, Repräsentations- und Strukturebene in Schlagworten extrahiert (vgl. Winker, Degele 2009: 83 ff.). Dabei werden die jeweiligen Textstellen als Indikatoren für dahinterliegende Konzepte betrachtet, die durch Kodieren herausgearbeitet werden und durch Zeilenangaben jederzeit überprüfbar sind (vgl. ebd.: 64).

Das Kodieren orientiert sich an generativen Fragen, die an das Material gestellt werden.

- Auf der Identitätsebene orientiert sich die Auswertung an der Frage, wie sich die ErzieherIn selbst sieht und die eigene Identität bzw. die anderer entwirft. Welche Differenzierungskategorien sind für die eigene Identitätsbildung, vor allem auch in Abgrenzung anderer, bedeutsam? Dazu werden häufig vorfindbare oder bedeutsame Identitätskategorien aus einem Interview als heuristisches (fortwährend erweiterbares) Vergleichsraster für die Analyse weiterer Interviews genutzt.
- Im zweiten Schritt werden die Bezüge zur Ebene symbolischer Repräsentationen für jeden Fall ermittelt. Auf welche gesellschaftlichen Normen, Wissensbestände (Gesellschaft, Träger, Eltern) bezieht sich die jeweilige Interviewperson? Welche gesellschaftlichen, kollektiven Erwartungen und Vorstellungen thematisiert die Interviewperson, z. B. Vorstellungen zu ‚Mütterlichkeit'?
- Im dritten Analyseschritt wird danach gefragt, welche sozialen Strukturen die Interviewperson im Material anspricht bzw. reproduziert. Welche Bedeutung haben die Rahmenbedingungen, Vorgaben in der Aus- und Weiterbildung und im Beruf für das professionelle Handeln, z. B. der Ertrag des erworbenen Fachwissens, die Verdienstmöglichkeiten und Personalsituation?
- Im vierten Schritt werden die Subjektkonstruktionen für jeden Fall ermittelt. Sie beschreiben, in welchem Verhältnis strukturelle Rahmenbedingungen in Bildung und Beruf/inkl. familialer Vereinbarkeit sowie normative Erwartungen zu den individuellen, subjektiven Leitbildern der ErzieherInnen stehen. Zunächst werden die

zentralen (an häufigen oder an metaphorisch verdichteten Stellen benannten) Codes auf der Identitätsebene mit ihren Bezügen zur Struktur- und Repräsentationsebene in einer drei spaltigen Tabelle festgehalten. Daraufhin werden sie in ihren Kongruenzen und Widersprüchen zwischen den und innerhalb der Ebenen untersucht (vgl. Winker, Degele 2009: 89). Deutlich wird dabei, inwiefern sich zentrale Kategorien wechselseitig verstärken und widersprechen, wobei bedeutsame Kategorien nicht nur auf einer, sondern auf allen drei Ebenen sichtbar werden. Im Sinne der Iteration sollte vor allemin diesem vierten Schritt überprüft werden, welche Differenzierungskategorien auf den genannten drei Ebenen für das professionelle Handeln tatsächlich von zentraler Bedeutung sind.

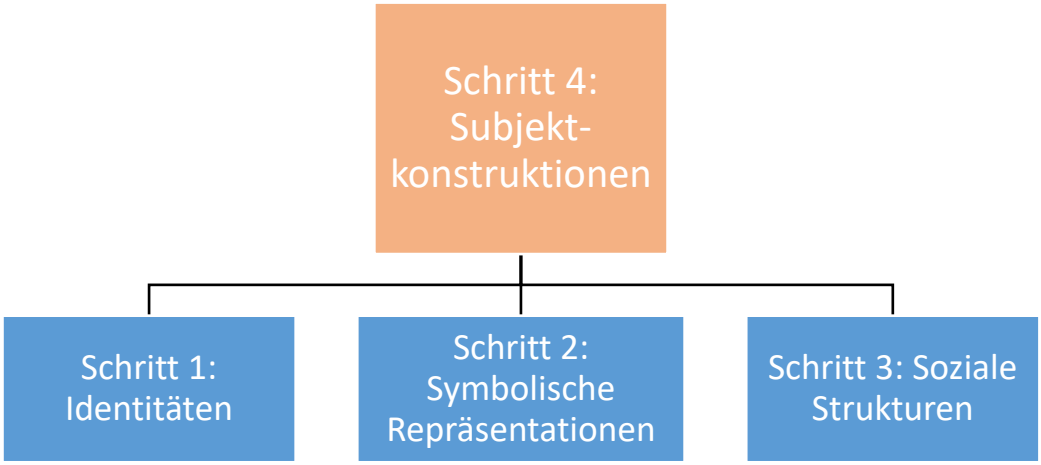


Abbildung 12: Erste, explorative Phase der Interviewauswertung

Ziel der zweiten Phase in der Interviewauswertung ist die theoriegeleitete Vertiefung der vorläufigen Zwischenergebnisse aus dem oben genannten vierten Schritt. Das Vorgehen ist nicht mehr offen, explorativ ausgerichtet, sondern konzentriert sich auf die vorangestellten zentralen Kategorien Professionalität und Geschlecht und deren wechselseitigen Reproduktionszusammenhang. Der theoretische Bezugsrahmen für diesen Auswertungsblock wurde bereits im Kapitel III vorgestellt.

In einer Zusammenschau aller Interviews gilt es nun, über den Einzelfall hinaus die sozialen Praxen in Beruf und Familie zu vergleichen und folgende Fragestellungen zu klären:

- Wie spiegelt sich die Struktur doppelter Ungewissheit im empirischen Material wider?

- Welche Bedeutung haben das familiär erworbene Erfahrungswissen und Geschlecht dabei?

Das methodische Vorgehen der zweiten Auswertungsphase erfolgt in vier Schritten.
Im fünften Schritt werden die Identitäts- bzw. Subjektkonstruktionen in der Zusammenschau aller Interviews verglichen und nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten geclustert. Die Subjektkonstruktionen werden in Typen bzw. Muster zusammengefasst, die ähnliche Merkmale in ihren Identitätsentwürfen charakterisieren. Dabei wurden die Fälle verschiedenen Mustern zugeordnet, da im empirischen Material verschiedene Handlungsstrategien auf einen Fall zutrafen (vgl. Kelle, Kluge 2010: 58, 111). Inhaltlich lehnt sich die Typenbildung an Rabe-Klebergs (2006b; s. Kap. III) Theorie zur Kategorisierung professionellen Handelns an.[117] Sie geht von den drei Handlungsmodi Kontrolle, Eltern/Markt, Vertrauen aus, die den Umgang mit doppelter Ungewissheit in je spezifischer Weise prägen. Die Modi beschreiben jeweils unterschiedliche Konstellationen von professionellem Wissen und Handeln, die sich im Zuge von Prozessen der gesellschaftlichen Umbrüche, Modernisierung und Verunsicherung (vor allemvon wissenschaftlichem bzw. ‚technisch anwendbarem' Wissen) herausgebildet haben. Entlang der drei Modi ließen sich aus den Interviewergebnissen sechs Typen bzw. Muster des professionellen Handelns in Strukturen doppelter Ungewissheit entwickeln (s. Kapitel V). Im sechsten und siebten Schritt werden die unterschiedlichen Typen (Schritt 5: Identitäts- bzw. Subjektebene) jeweils in ihren Bezügen zur Struktur- und Repräsentationsebene (Schritt 6 und 7) betrachtet, d. h. in ihrer Wechselwirkung mit Geschlecht und Professionalität über die drei Ebenen. Auf der Strukturebene orientiert sich die Auswertung an der macht- und geschlechtertheoretischen Perspektive auf Professionen von Rabe-Kleberg (1999a). Die Auswertung auf der Ebene symbolischer Repräsentationen bezieht sich auf Wetterers (2007a) Theorie alltäglichen Geschlechterwissens.

Die Fragen an das Interviewmaterial aus dem oben genannten Auswertungsprozess (Schritt 5-7) lauten: *Wie konstruieren sich die Subjekte der unterschiedlichen Typen in ihrem Selbstverständnis* (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012)?

[117] Die Typisierung der drei Konstellationen von professionellem Wissen und Handeln stammt aus dem Interviewmaterial der Studie *Elternhaus und Kindergarten* sowie zwei thematisch ähnlichen Projekten. Die Befunde zeigen, wie der Umbruch der neuen Bundesländer inhaltlich-berufliche sowie existenzielle Ungewissheit im Erleben der ErzieherInnen in Kindergärten hervorgebracht hat (vgl. Rabe-Kleberg 2004, 2006b).

- Inwiefern reproduzieren ErzieherInnen geschlechtsspezifische Erwartungen der Umwelt (Gesellschaft, Eltern, Träger) auf explizite und/oder implizite Weise (vgl. Wetterer 2007a), z. B. in der Zuschreibung von Kompetenzen, Fähigkeiten, Interessen?
- Inwiefern reproduzieren die AkteurInnen strukturelle Rahmenbedingungen bzw. ihre soziale Positionierung als Semi-Professionelle (vgl. Rabe-Kleberg 1996a), denken z. B. an den Wechsel von Träger/Beruf?
- Wo hinterfragen oder widersprechen sie jeweils den sozialen Strukturen und symbolischen Repräsentationen im Berufsfeld der ErzieherIn in Kindertageseinrichtungen?

Abschließend erfolgt im achten Schritt ein Resümee, über welche professionellen Handlungspotenziale die ErzieherInnen verfügen und welche Bedeutung dabei Geschlechterkonstruktionen und das familiär erworbene Erfahrungswissen jeweils haben. Anhand von Dippelhofer-Stiems (2012) Professionalitätskonzept (2012) und Holzkamps (1983) Begriff der Handlungsfähigkeit gilt es nun zusammenzufassen, welches Selbstverständnis (subjektive Berufsbild, inkl. subjektiver Wahrnehmung von Belastungen und Bewältigungsmöglichkeiten) für das professionelle Handeln von Bedeutung ist. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt über einen Vergleich der Fälle hinsichtlich der Typen professionellen Handelns. Der Zugang zu einem Betreuungsplatz für das eigene Kind am Arbeitsplatz kann z. B. einerseits als individuelle Lösung für Probleme der Vereinbarkeit wahrgenommen werden, aber gleichzeitig mit Konflikten zwischen dem beruflich-professionellen und privat-familiären Selbstverständnis verbunden sein.

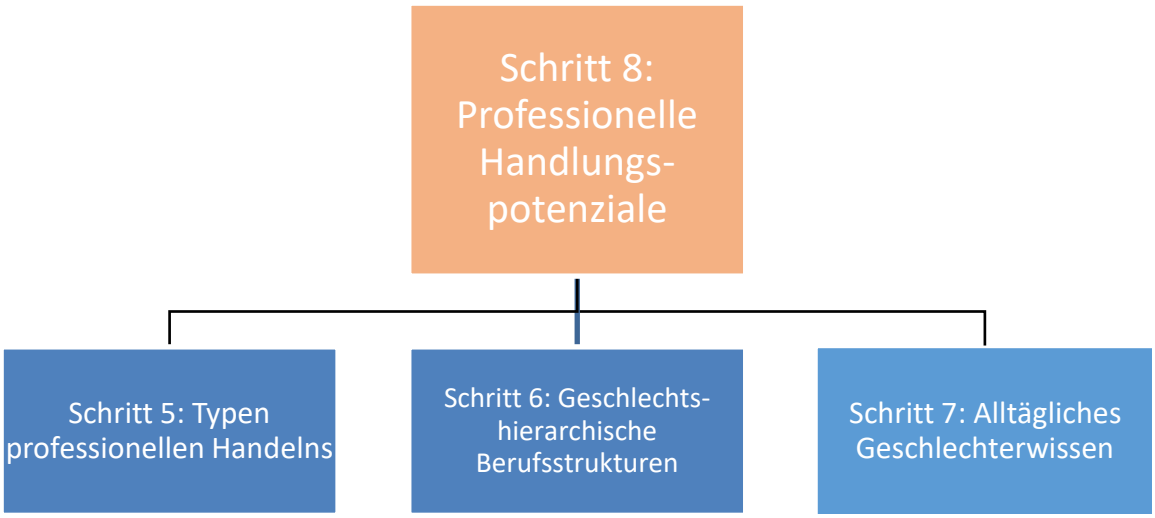


Abbildung 13: Zweite, theoriegeleitete Phase der Interviewauswertung

Bevor die Ergebnisse des eben beschriebenen Auswertungsprozesses im nachfolgenden fünften Kapitel erläutert werden, soll am Fallbeispiel Frau C verdeutlicht werden, wie der wechselseitige Reproduktionszusammenhang der Kategorien Geschlecht und Professionalität aus dem empirischen Material generiert wurde. Dabei spiegeln die Daten nicht nur die Strukturen doppelter Ungewissheit wider, sondern auch, welche Bedeutung die familiäre Erfahrung und Geschlecht für das professionelle Selbstverständnis haben.

Frau C konstruiert sich z. B. als *Mutter, die viel für die Familie arbeitet* (Subjektkonstruktion Nr. 3/ SK3) und als *Erzieherin, der die Offenheit für die Bedürfnisse der Kinder wichig ist* (Subjektkonstruktion Nr. 4/ SK4).

- Auf der Identitätsebene zeigt sich z. B. die Verknüpfung der Kategorien ‚Mütterlichkeit' und ‚Berufung' im Material: „ich hab als Mutter zwei Prioritäten im Leben" vs. „vorher hat mir der Beruf wirklich was bedeutet" „habe viel in der Freizeit vorbereitet" (SK3), Jungs und Mädchen mitbestimmen/ursprünglich lassen, find ich z. B. ganz wichtig" (SK4).
- Auf der Repräsentionsebene werden Bezüge zum alltäglichen Geschlechterwissens bedeutsam: „relativ viel toben liegt einfach in der Natur von Jungs" (SK4).
- Auf der Strukturebene werden folgende geschlechtshierarchische Berufsstrukturen reproduziert: „wenn man das [Angebot] geschickt macht, dann sagen die auch oft ja" (SK4), z. B. „Hast du Lust da [Holzarbeit] hinzugehen?" „der macht halt auch KETTEN und dann gibt es auch Mädchen, die da hingehen".

V. Ergebnisdarstellung

5. Die Bedeutung von Geschlechterkonstruktionen und familiär erworbenem Erfahrungswissen für das professionelle Selbstverständnis der ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen

5.1 Sechs Muster professionellen Handelns in doppelter Ungewissheit

Im empirischen Material werden in vielfacher Weise die Strukturen doppelter Ungewissheit des Untersuchungsfeldes deutlich. Diese zeigen sich zum einen in Form der Ungewissheit pädagogischen Handelns. Zum anderen wird deutlich, wie es im Kontext der sozialen, berufsbiografischen Ungwissheit zu einer Verdopplung der Ungewissheit kommt. Diese zeigt sich in einem fehlenden Bewusstsein für pädagogische Ungewissheit und der Bedeutung des in Aus-und Weiterbildung erworbenen Wissens sowie den professionellen Rahmenbedingungen in Beruf und familialer Vereinbarkeit. In der Studie ließen sich die drei Handlungsmodi Kontrolle, Eltern/Markt und Vertrauen nach Rabe-Kleberg (2006b, s. Kap. III) sowohl bestätigen, als auch ergänzen. Die Ergebnisse zeigen, wie im Sample sechs verschiedene Muster von Handlungsstrategien den Umgang mit doppelter Ungewissheit in je spezifischer Weise prägen und welche Bedeutung Geschlechterkonstruktionen und familiäres Erfahrungswissen dabei haben (s. Abb. 14). In Muster bzw. Typen ließen sich diejenigen Subjektkonstruktionen zusammengefassen, die ähnliche Merkmale in ihren Identitätsentwürfen charakterisieren. Die Zuordnungen sind als Tendenzen zu betrachten, so wie sie aus der Perspektive der befragten Fachkräfte zu verstehen sind. In der Darstellung der Ergebnisse wird der Begriff Interviewperson bzw. InterviewpartnerIn häufig mit IP abgekürzt, der Begriff Subjektkonstruktion mit SK.

5.1.1 Möglichkeiten des familiär erworbenen Erfahrungswissens für das professionelle Selbstverständnis

Im Folgenden werden zunächst die drei Handlungsmuster ‚Resigniert‘, ‚Orientierungslos‘ und ‚Profi/Realist‘ vorgestellt. Diese Muster charakterisiert das Vorhandensein eines Bewusstseins für doppelte Ungewissheit. Sie verdeutlichen, welche Möglichkeiten das familiär erworbene Erfahrungswissen in der professionellen Gestaltung doppelter Ungewissheit bietet und welche Bedeutung die De-/Konstruktion

von Geschlecht dabei hat. Während das Muster ‚Profi/Realist' eine weitgehende Zufriedenheit in Beruf und/oder der familialen Vereinbarkeit prägt, ist für das Muster ‚Resigniert' und ‚Orientierungslos' eine Unzufriedenheit angesichts der Belastungen in Beruf und/oder der familialen Vereinbarkeit typisch. Diese wird vor allem auf einer latenten, implizite Weise im Material deutlich, ohne dass sich für die Bezeichnung beider Muster ein expliziter Code im Material finden ließ. Diese latente Ausdrucksweise lässt sich auch als Folge der Verdopplung von Ungewissheit im Untersuchungsfeld lesen.

Typ 2 *RESIGNIERT:*

Auf dieses Muster beziehen sich drei der sechs Interviewpersonen des Samples. Die Subjektkonstruktionen in dieser Gruppe (*Herr A, Frau C, Frau F*) sind geprägt durch eine Resignation angesichts der eingeschränkten Umsetzbarkeit fachlichen Wissens, vor allemaufgrund der hohen Arbeitsbelastungen durch Personalmangel. Ihr Selbstwirksamkeitserleben ist frustriert. In dieser Gruppe findet sich zwar häufig auch ein Bewusstsein für die Belastungen familialer Vereinbarkeit, allerdings stehen dabei individuelle Strategien der Anpassung an Belastungen im Vordergrund, im Unterschied zur Gruppe des Handlungstypen 6 PROFI/REALIST, in der kollektive Strategien im Sinne der Handlungsformen ‚Exit und Voice' (vgl. Rabe-Kleberg 1996a) thematisiert werden.

Die häufigsten Bezüge finden sich im Interview von *Herrn A* und *Frau C*. Auf die Frage, wie er Anspruch und Praxis verbindet, konstruiert sich *Herr A* als ‚desillusionierten Berufsanfänger', der „probiert[t]" angesichts der zeitlich-personellen Arbeitsbelastungen „den Tag zu ÜBERSTEHEN" (SK9: 633). Er kritisiert, „das meiste", was „man" an „Anspruch" „nich umsetzen kann, is einfach…durch-durch Personalmangel" (SK9: 630-632). Die Belastungen werden in Formulierungen deutlich, wie „erst um zehn anfangen müssen", wurde „aber schon um 6.15Uhr aus ´m Bett geklingelt, weil halt so viel KOLLLEEGEN krank warn" (SK9: 630-640). Neben der Personalsituation führt er die Resignation/Überforderung auch auf die mangelnde Vorbereitung in der Fachschulausbildung zurück. Auf die Frage, ob sein Wissen aus der Ausbildung ihn ausreichend auf den Beruf vorbereitet hat, kritisiert *Herr A*:

> Also so was, dass man einfach dann noch-, noch **VIEL NACHHOLBEDARF** ..hat, was einfach der Kitaalltag is und man war auch nich vorbereitet, wie das dann is-auf einmal…wirklich dann auch..verantwortlich zu sein für 'ne Gruppe und dann **ALLLEIINE** und VIIELLLEICHT auch noch sind da irgendwie mehrere Kinder..° also sin auf jeden Fall°. […] (und das-haben-auch-viele-Klassenkameraden-bestätigt) […] Praktikum und Zivi schön

> und gut, so. Das is dann trotzdem imma noch mal ´n bisschen HEILERE WELT. Auch grade wo ich Zivi gemacht hab, war man eh personell besser gestellt..ähm..und Praktikum war man ja ‘n bisschen AUSSEN VOOR ..und..ähm hatte auch viel mehr Möglichkeiten und **FREIHEITEN**, was zu machen […] [im Unterschied zu] „Boah. Wie schaff ich das ALLES?“ Das is dann doch krass! […] den Alltag da auch…gut zu- ..gut zu führen für die Kinder, wo man doch **ERST DIE ERFAHRUNG** SAMMELN MUSS…so (SK9: 699-721).

Hier wird deutlich, dass Praktikanten in der Ausbildung wenig praktische „**ERFAHRUNG**“ sammeln konnten, unter den realistischen Berufsbedingungen zu arbeiten, d. h. „verantwortlich“ und „**ALLLEIINE**“ für „mehrere Kinder“ da zu sein. Hier kommt dem Kontrollmodus z. T. möglicherweise auch unbemerkt eine kompensatorische Bedeutung in der Belastungsbewältigung zu („Alltag gut zu führen für die Kinder“). Der Bezug auf die „Klassenkameraden“ verweist auf die Bedeutung eines solidarischen Austauschs als Bestätigung für das eigene, subjektive Belastungserleben („VIIELLLEICHT mehrere Kinder.. also sin auf jeden Fall“, „auch-viele-Klassenkameraden-bestätigt“).

Die fehlenden Rahmenbedingungen, z. B. personell-zeitlich, für eigenverantwortliche bzw. selbstgesteuerte Lernprozesse werden auch in der Erzählung über seine Fachschulzeit deutlich. Auf die Frage, was er an der Ausbildung ändern würde, beginnt er:

> [M]anchmal war mir das einfach zu viel..°Geschwafel° […] Wir sollen uns das alles selber erarbeiten, bla-bla-bla. […] Dies-das-jenes [seufzt]…so…könnt auch schneller gehen…einfach, so. Das is es dann echt (2). So, wenn man da echt am Tag irgendwie saaß..seine acht Stunden oder sonst- manchmal weniger, weil auch Ausfall war, Sonstiges [stöhnt]. (3) Das hat jetzt nichts gebracht irgendwie- oder die vier Wörter.. Da hätt man auch einfach nur ‘n Zettel nehmen können, hätt ich mir durchgelesen, **hätte GEREICHT**.so. Gut, dann einfach auch-, vielleicht auch ‘n bisschen mehr Frontal..unterricht, weil man das auch gewohnt war von der Schule […]“ (SK6: 724-742).

Herr A scheint als Schüler also selbst keine positiven Erfahrungen mit der offenen, ko-konstruktiven Gestaltung von Lernsituationen gemacht zu haben („selber erarbeiten, bla-bla-bla“). Daraufhin berichtet *Herr A* von Erfahrungen der Frustration und Unterforderung als Schüler. Es war „wirklich“ „**nich anstregend**“, „°hat sich ja nicht mehr gelohnt zur Schule zu gehen°, weil da kaum was war. Also, wenn man ‘n bisschen was auf ‘n Kasten hat“ (SK6: 750-756), hätte „einfach“ „**schneller**“ ablaufen können (767, 779). Für ihn war die Ausbildung „einfach drei Jahre für viel Gelaber, auf ´m Allerwertesten sitzen“. Er hätte sich mehr „Input“ gewünscht. Als Erstes nennt er z. B., wie er eine „Matheschwäche“ „erkennen“ und „das fördern“ kann, als weiteres Beispiel „‘n Musikinstrument“ zu lernen (SK6: 745-749). Dabei ist sich *Herr A* bewusst, dass auch die Überlastung der Fachschulen von Bedeutung ist. Er erklärt, die Ausbildung ist „ja °relativ° überrannt“ (82), und erinnert sich, bei ihm gab es „zu viele Schüler“, Klassen

wurden „zweimaal“ „aufgelööst“ und „neue“ „gegründet“. „Manche Klassen waren halt schon weiter“, „für andere war das dann neu“, wodurch für ihn Inhalte „‘n halbes Jahr“ lang z. T. „doppelt gemoppelt“ „durchgekaut“ wurden. Unter diesen Bedingungen ist es „auch“ für Lehrer „blöd“, die unterschiedlichen Niveaus zu „verbinden“. Eine Lösung für die Probleme der Ausbildung sieht er darin, dass sich seitens der Lehrer „einheitlich“ an den „Lehrplan“ „gehalten wird“. Dadurch erscheinen die berufsstrukturellen Probleme („überrannt, viele Schüler“) allerdings vor allemals individuelle Probleme der Lehrer, die z. B. wie „eine Lehrerin“ „einfach ihr Ding“, „°bloß nicht viel Aufwand“ machen (SK6: 781-792, 794-816). Die Orientierung an einem verschulten, defizitorientierten Bildungsverständnis („Frontal..unterricht, Matheschwäche“) erweckt zugleich den Eindruck, dass in der Ausbildung das Verständnis und Erleben ko-konstruktiven, selbstgesteuerten Lernens nur bedingt vermittelt wurde.

Möglicherweise bietet hier die biografische, familiäre Erfahrung eine Ressource, die für die notwendigen Rahmenbedingungen einer offenen, kindezentrierten Gestaltung potenzieller Lernsituationen sensibilisiert. *Herr A* greift z. B. auf seine Erfahrungen als Vater zurück, als er die Personalbelastung thematisiert, die seinen Handlungsspielraum für individuelle Kooperation in der Kita begrenzen. Auf die Frage, wann ihm die Erfahrung als Vater (Tochter 15 Mon.) im Beruf nicht weiterhelfe, antwortet er:

> Also, wenn meine Tochter rausgehen möchte, das Wetter ist GUT, gehen wir raus, wenn sie rein möchte, gehen wir rein. Das is halt, wenn man ein Kind hat. Hier sind das ja immer ‘ne kleine Horde. Dann muss man halt gucken, wo die Mehrheit hinwill, wie das Wetter is, wie das natürlich auch PERSONELL manchmal klappt. Gerade im Winter, wenn man dann zu zweit 18 Kinder in Schnee-Overall, Schuhe, Mütze, Schal..dann ist schon wieder Mittagszeit, bis alle an- und ausgezogen sind. Da hat meine Kleine einfach mehr Selbstbestimmungsrecht. Die Freiheit kann ich ihr mehr geben einfach (SK8: 398-405).

An späterer Stelle führt er z. B. an, wenn die Tochter zu Hause „manchmal“ den Schnuller „STIBITZT“, „darf“ sie ihn „erst mal HAABEN“. „Dann..kann sie ihn nachher dann halt wieder abgeben, …was sie dann auch macht.“ In der Kita gibt es den „Schnuller nur zum Schlafen“ (331-335). Insofern versteht er unter Vatersein, „in Anführungszeichen nich so… STRENG oder so STRIKT“ (303-318, s. *Typ PROFI/REALIST*) zu sein und scheint damit seinem Handlungsspielraum für individuelle Kooperation anzusprechen. Von positiven Erfahrungen im Hinblick auf die Bedeutung ko-konstruktiver Lernprozesse berichtet er bereits in der Passage zur Berufswahl. Dort erklärt er, wie ihn sein Engagement als Schüler in einem Projekt der Schülerhilfe zum ErzieherInnenberuf brachte (Projektname: „Ältere Schüler helfen Jüngeren“). Hervorgehoben wird, wie

„FAMILIÄR“ das Verhältnis untereinander war. Er bezieht dies u. a. auf das Erleben, wie, „die Kinner“, „als sie dann älter geworden sind“, „selber den Jüngeren dann auch geholfen haben“ (SK2: 144-153). Bindung/Vertrauen, z. B. in die Fähigkeiten zum eigenverantwortlichen, selbstgesteuerten Lernen, werden hier erneut mit dem bereits erwähnten Aspekt zeitlicher Kontinuität verbunden („gesehen, wie Kinner älter, dann selber den Jüngeren dann auch geholfen haben“).

Die Resignation/Frustration der Selbstwirksamkeit angesichts von Personalbelastungen zeigt sich nicht nur bei Herrn A, sondern auch bei der Interviewpartnerin *Frau C*, die auf die Frage nach dem Anspruch-Praxis-Verhältnis antwortet:

> [Da] Hamburg einfach ‘n schlechten Betreuungsschlüssel hat..so […]. Da kann man auch gar nich so, **kann man auch gar nich so viel gegen machen.** […] da muss man dann irgendwie gucken, dass man auch damit lebt und sich dann in dem Rahmen, den man hat, dann eben auch versucht, das zu leisten […] man selber kann sich z. B. nirgendwo dazu setzen, was ich aber immer total schön und wichtig finde, wenn man sich dann ma zu den Kindern dazusetzt und dann auch ma ‘n Spiel mitspielen kann oder, auch gucken kann, so „wie verhält der sich, wenn er verliert“ oder „wie verhält der sich, wenn er gewinnt“? Und einfach man sieht bei so was ja ganz viel irgendwie in so Spielsituationen und so was gibt es in solchen Situationen nich. Da guckt man- es gibt, @.@ im Grunde genommen, dass es keine Unfälle gibt. […] Der eigentliche Anspruch is ja schon, das man auch mit den Kindern arbeiten will und nich‘ nur aufpassen will (SK7: 434-463).

Hier verweist die Kritik von *Frau C* auf die Resignation und Frustration angesichts eines „Betreuungsschlüssels“, der keine offene, kindzentrierte Situationsgestaltung zulässt („dazusetzen, auch ma in Ruhe gucken oder mitspielen“ vs. „nur aufpassen, Unfälle“). Auch in der Frage, was ihr Handlungssicherheit gibt, kritisiert *Frau C* die Personalbelastung:

> Also ich weiß das einfach-also die Kinder verhalten sich komplett anders, wenn man merkt, dass man irgendwie gut besetzt is […] da erhält man auch-**Feedback der Kinder-** […], weil die sich einfach FREUEN, wenn man KOMMT und sich verabschieden, wenn man GEHT usw. und sofort. Und dann merkt man auch, „ich hab-**das war GUUT**!“. Und ich hab das richtig gemacht (SK7: 467-476).

Im Unterschied zu Herrn A und Frau C bezieht sich die Frustration angesichts der Personalbelastung bei *Frau F* vor allemauf Dokumentation und Elterngespräche. In der Frage nach dem Anspruch-Praxis-Verhältnis antwortet sie:

> Alsooo…ähm..oder es halt ..durch Personalmangel ganz ganz viel drunter einfach leided, alsooo …äh, klar als erstes lässt man jegliche Dokumentation weg. Man macht KÜRZERE Elterngespräche, was eigentlich gar nich..äh..sein SOLLTEE, weil einfach- oder so was jetzt z. B., ne. Es is halt schön, dass ich mich ma rausziehen kannn [für das Interview]. Aber..wirklich alles immer nur so.. [schnalzt].. getaktet, ..natürlich ne! (SK2: 563-568).

Auch wenn die Resignation angesichts zeitlich-personeller Arbeitsbelastungen den Fällen von Herrn A, Frau C und Frau F gemeinsam ist, unterscheiden sie sich auch entlang von Geschlecht. Erwartungsgemäß zeigt sich in den Interviews mit *Frau F* und *Frau C* eine

Resignation angesichts von frauentypischen Belastungen eines ‚doppelten' Lebensentwurfs (s. o. jeweils SK1).

Frau F thematisiert Begrenzungen in ihrer beruflichen Perspektive, als sie von ihren Zukunftsplänen während der ErzieherInnenausbildung berichtet:

> Also immer mit dem Ziel- , also **EIGENTLICH** möchte ich ja gerne °studieren°. (.) Und öah..also ich wollt das gleich irgendwie vertiefen richticchh und ..hab aber-. Also ich fand die Erzieherausbildung- . Also das sach ich jetzt auch im Nachhinein: Ich bereu das überhaupt nich. Die war tootaal WERTvoll. Ich hab richtich viel gelernt. (.) [atmet ein]. PRAXISNAH..äh Facharbeit schreiben war total 'ne klasse Erfahrung..Und ähm..joah, so kam das eigentlich. (.) Also. [die Arbeit in der Kita war] **GAR NICH GEPLANT!** Irgendwie (SK1: 142-149).

Aufgrund ihrer Erfahrungen in einer Jugendeinrichtung im Rahmen von Praktikum und Facharbeit interessierte sie sich in erster Linie für Jugendarbeit:

> [I]ch **hätte es auch direkt danach gemacht,** nur die Arbeitszeiten sind ganz schlichtweg nich mit 'ner Familie vereinbar, wenn man kleine Kinder hat. […] Ich mach das total gerne. Ich- es reizt mich aber auch viel mit älteren Kindern oder Jugendlichen halt zu arbeiten. Ich würd das auch wirklich gerne machen (SK1: 191-196).

In ähnlicher Weise wie Frau F scheint auch *Frau C* resigniert zu sein angesichts der Grenzen, die ‚Mütterlichkeit' ihrer beruflichen Perspektive und Selbstwirksamkeit setzt. In der Erzählung über ihre Berufsmotivation ist z. B. ihre frühere Stelle in der Hortarbeit aus der Zeit, bevor sie Mutter wurde, von hoher Bedeutung für sie. Anhand dessen erklärt sie, warum der Beruf für sie „BERUFUNG" ist und „auch sein MUSS" (SK3: 117-126) und scheint unter Berufung ‚mütterliche' Belastbarkeit und Hingabe zu verstehen:

> […] ich hab vorletztes Jahr die Vorschule auch gemacht.. ähm hier und ich hab' nur 25 Stunden als Erzieherin, auch gewollt. Und die Vorbereitung war ganz klar, dass ich die zu Hause mache so. [...] Ansonsten ich hätt ja auch hingehen können und sagen können: „So ja ja @.@... Machen wir heute **nix** oder wir gehen jetzt ZUM ZEHNTEN MAL auf 'n Spielplatz, weil ich nix vorbereitet hab oder so" (3). […] weil ich jetzt irgendwie auch, ja zwei Prioritäten einfach im Leben hab. Aber ich weiß auch, bevor ich Mutter geworden bin, hab ich ECHT RICHTIG VIEL zu Hause gearbeitet. Da hab ich Horterz- also ich hab als Horterzieherin gearbeitet..vorher...Und da hab ich ganz viel also...Beobachtungsbögen oder teilweise auch, weil ich schwierige Kinder hatte, Gespräche mit dem Jungendamt und so. Da hat viel in meiner Freizeit auch wirklich noch stattgefunden irgendwie.., weil mir einfach das auch was bedeutet hat (.) (SK3: 140-166).

Auch hier erscheint die berufliche Zufriedenheit durch Belastungen in der familialen Vereinbarkeit eingeschränkt zu sein („nur 25 Stunden als Erzieherin, auch gewollt"). In Korrespondenz zur Doppelstruktur traditioneller Frauenberufe, die auf die Familie vorbereiten sollten, wird diese Legitimation wiederum auch unterlaufen („zwei Prioritäten" vs. „BERUFUNG, bevor ich Mutter geworden bin, viel in Freizeit"). Auch im weiteren Verlauf der Passage grenzt sie ihre jetzige „Zwischenstelle" von früheren

Arbeitsverhältnissen ab, wo ihr der „Job“ „noch“ „was bedeutet hat“, sie etwas „geleistet“ hat:

> Ich hab ‘ne Zwischenstelle, ich hab-, ich bin also @.@, […], wir nennen das immer so Lückenbüßer. Ich hab hier ‘ne ganz andere Stelle. Das is ‘ne ganz andere Art Arbeit, als ich eben damals im Hort geleistet hab oder auch als Vollzeitkraft damals in der Kita. Hier is‘ das einfach so, ich komme um **10**..bis 15 Uhr und unterstütze meine Kollegen wirklich in der stressigsten Zeit und geh dann nach Hause (SK3: 179-186).

Hier grenzt sie von „Berufung/Leistung“ die Stelle als „Lückenbüßer“ ab, wo sie weniger „zuständig“ ist, keine eigenen Paten-Kinder/-Eltern hat, was zu Frustrationen im Selbstwirksamkeitserleben führt („ne ganz andere Art Arbeit“, „was auch immer“ vs. „wichtig, wertvoll“).

> […] jetzt einfach hab ich eher die Stellung, geb‘ das [,was sie bei Kitakindern beobachtet,] an meine Kollegin weiter, dass die es mit ihren- mit ihren Eltern-. Wir haben ja so ‘n Paten-Erzieher-Prinzip, dass jede Erzieherin einfach ihre Zuständigkeiten hat, dass dann vielleicht auch weitergeben würde, irgendwie was auch immer (SK3: 363-367).

Allerdings scheint sich *Frau C* mit den frauentypischen Grenzen für berufliche Perspektive/Selbstwirksamkeit arrangiert zu haben. In Bezug auf die Frage, inwiefern sich die Ausbildung von ErzieherInnen verbessern lässt, erklärt sie:

> Na ja, grundsätzlich denk ich schon-, dass Erzieher schon ‘n anspruchsvoller Beruf is... irgendwie. Das is schon irgendwie... @Lehrer für kleine Kinder@ find ich immer so ‘n bisschen irgendwie. […] Ob der jetzt auf Hochschulniveau angehoben werden muss, also das wär für die **WERT**schätzung richtig ne, wichtig (2). […] [Aber] ich hab KEINEN HOOCHSCHUULABSCHLUSS und die Arbeit mit den Kindern mach ich trotzdem im Rahmen meiner Möglichkeiten ganz gut, so. Und deswegen weiß ich nich, ob man jetzt sagen kann, das wird jetzt automatisch den Beruf **besser** machen (SK9: 648-659).

Hier wird die Ausbildung auf „Hochschulniveau“ mit „Wertschätzung“ als „Lehrer für kleine Kinder“ verbunden. In Bezug auf die Qualität der Arbeit trägt die Norm ‚mütterlicher‘ Hingabe und Belastbarkeit aber auch zu einer ‚semiprofessionellen‘ Selbstdarstellung bei („schon irgendwie anspruchsvoll, @Lehrer@, im Rahmen der Möglichkeiten“). Entsprechend überwiegen individuelle Strategien der Anpassung an frauentypische Belastungen.

> [M]ehr Geld […] wär auch nich schlecht, aber eher auch für Kitas, dass da irgendwie mehr in die Bildung investiert wird, irgendwie, dass bessere Spielsachen z. T. einfach da sind. […] [Aber] ich kümmer mich dann schon so. Wir kriegen halt auch regelmäßig ma, kommt dann halt wer vorbei und spendet Spielsachen […] mein SOHN […] da hatte ich dann drei mit in die KITA genommen, weil ich dachte, „der brauch keine fünf Kuh-Puzzle“ (SK9: 556-575).

Hier zeigt sich *Frau C* bereits mit individuellen Umgangsweisen zufrieden, wenn sich die unzureichenden Rahmenbedingungen für „Kita/Bildung“ mit „Spenden“ für „Spielsachen“ zu einem gewissen Grad kompensieren lassen („mehr Geld für wär auch nich schlecht“ vs. „irgendwie was rausnehmen“).

Die individuellen Strategien der Einpassung finden sich auch in der Frage nach der familialen Vereinbarkeit wieder. „[V]iele Wünsche“ „ERFÜLLT“ für sie ein bevorstehender Wechsel von Arbeitgeber bzw. „Trääger“ (SK9: 587-589). „[G]rundsätzlich“ steht zwar noch aus, „vielleicht mit den Streiks, was dabei rausgekommen is usw.“ (SK9: 627-632). Aber konkrete Erwartungen knüpft sie vor alleman ihren neuen Job in einer „Kita Plus“, wo „zwei Teilzeitkräfte noch mal auf ‘n Personalschlüssel raufkommen“ (593 f). Die Frage, was die familiale Vereinbarkeit grundsätzlich verbessern würde, bezieht sie als Erstes auf ihren Träger, deren „Öffnungszeiten“ das „schwierig“ machen (SK9: 694-717):

> […] Ansonsten kann man Familie und Beruf irgendwie schwierig kombinieren, wenn man überhaupt nich das Anrecht hat, irgendwie planbar zu sein. Und wenn man wirklich nich weiß irgendwie, „muss ich den Frühdienst machen oder bin ich bis 18 Uhr hier oder sonst irgendwas“? Und ähm, das is geschuldet natürlich durch die Öffnungszeiten z. T. natürlich auch wieder durch den Personalschlüssel […] mittlerweile war das irgendwann ma @ausgeartet@, dass ich dann 11 bis 16 Uhr gearbeitet hab, wo ich dann sagte, „nee, das is aber SCHWIERIG!“, […] , weil ich manchmal noch an Teamsitzungen teilnehme und das is eben ‘ne Organisation... sondergleichen. Letztendlich müssen das glaub ich alle arbeitenden Mütter tun, aber ich find das halt ´n bisschen problematisch, ‘ne Teilzeitstelle zu haben, dann also noch wenig zu verdienen und dann auch noch attr-unattraktive Arbeitszeiten dazu.. irgendwie (SK9: 694-717).

Hier kritisiert *Frau C* neben „Personalschlüssel“ und „Planbarkeit“ auch die Bezahlung („wenig verdienen“), aber legimitiert auch, „das müssen alle arbeitenden Mütter tun“ („attr-unattraktive Arbeitszeiten“). Eine weitere Frustration, weil sie sich als Mutter im Zuge der familialen Vereinbarkeit im Beruf eingeschränkt erlebt, ist z. B. auch, dass sie an „Teamsitzungen“ nur noch „manchmal“ teilnehmen kann, da es sonst „ne Organisation... sondergleichen“ für sie wäre. Sie ergänzt, dass sie dadurch die „Teamsitzungen“ im Grunde „rausnehmen [musste]“ (SK9: 721f). Hier verweist sie möglicherweise auch auf ein Belastungserleben angesichts des Verzichts auf Gelegenheiten des solidarischen Austauschens und der Reflexion im Team. Insgesamt wird also die individuelle Lösung eines Trägerwechsels herangezogen und die Norm, als Mutter kein „Anrecht“ auf Planbarkeit zu haben, wird nicht hinterfragt. ‚Mütterlichkeit‘ auf der Ebene von Stereotypen und Strukturen wird auch schon an früherer Stelle deutlich. Auf die Frage, was die Verbindung von Beruf und Familie in ihrem Alltag verbessern würde, antwortet sie:

> […] mein Freund arbeitet im SCHICHTDIENST ...und es is dann schon so, dass ich-, -ich sach ma so- einfach ‘n Großteil einfach übernehmen muss, weil das mit diesem Schichtdienst einfach gar nich anders funktioniert, wenn er 11 bis 19 Uhr arbeitet, dann is klar, dass dann halt 100 % der Kinderbetreuung und Organisation bleibt immer komplett an mir hängen. Und das wär manchmal einfacher, wenn man das vielleicht auch ein bisschen zu zweit machen könnte. Aber das is einfach, durch seinen Beruf einfach nich möglich (SK9: 597-604).

Offen bleibt hier, inwiefern der Partner durch seinen SCHICHTDIENST („11 bis 19 Uhr“) tatsächlich keine Möglichkeit hat, familiäre Aufgaben zu übernehmen („‘n Großteil“ vs. „100 % der Kinderbetreuung und Organisation“). Mögliche Spielräume/Alternativen in der geschlechtertypischen Arbeitsteilung, die zur Entlastung der IP beitragen würden, werden dabei nicht thematisiert.

Im Unterschied zu Frau C spricht *Frau F* zwar Strategien an, die über ein semiprofessionelles Berufsverständnis hinausgehen könnten. Letztendlich entsprechen diese jedoch nicht den Handlungsformen im Sinne von ‚Voice-Strategien‘ nach Rabe-Kleberg (1996a). Bereits auf die Frage, was ihr im Beruf Handlungssicherheit gibt, thematisiert sie eine „leistungsgerechte Bezahlung“ (573). An späterer Stelle greift sie den Aspekt erneut auf und scheint, ein Bewusstsein für die „Belastung“ in ihrem „Job“ im Unterschied zur Arbeit mit „Maschinen“ zum Ausdruck zu bringen. Auf die Frage, wer/was sie bei der Realisierung des oben erwähnten Wunsches nach „besserer Bezahlung“ unterstützt, antwortet sie:

> [I]ch bin jetzt nich so, dass ich sage: „Ich möchte unbedingt **streiken.**“ Aber, wenn ‘s nötig is. Also ich finde schon für den…**JOB..**, den wir machen, ..für die BELASTUNG, die wir auch haaben, verdienen wir-. Also ich finde, es steht nich im Einklang…für das, was wir leisten.. Also, wenn ich mir angucke, was andere VERDIENEN und die sitzen manchmal..also mein Mann sitzt manchmal STUNDENLANG vor ‘ner Maschine und WARTET, dass IRGENDWAS FERTIG WIRD @und den halben Arbeitstag hat er wirklich ‘n **BUCH** gelesen oder soooo.@, wo ich sach: „**MMHH!** (2) Auch schön! ..Würd ich auch gerne! Haben wir nich!“ (SK2: 819-828).
> Es gab viele aus ‘m Haus, die gestreikt haben. Ich war auch dabeeii. Ich hab auch gestreikt, […]„Man is nicht die Einzige, mit der Meinung.“ Und es gibt ´n RIESEN Zusammenhalt unter den Erziehern, auch so ÜBERGREIFEND (.) DAS WAR TOLL!..Dieses Gemeinsam MARSCHIEREN […] (SK2 828-858).

Hier erfolgt eine kritische Bezugnahme auf das „Verdienen“ von „Erziehern“, in Abgrenzung von der Arbeit mit Maschinen, das mit „Warten, Lesen“ verbunden wird, im Zusammenhang der Mitgliedschaft bei der „GEW“. Dennoch trägt ‚Mütterlichkeit‘ insgesamt, wie schon bei Frau C, dazu bei, die oben erwähnten Berufsstrukturen („Bezahlung“, „Belastung“) als Teil einer individuell gewählten Lösung für Belastungen familialer Vereinbarkeit zu legitimieren („Kinder“, durch „Bezahlung“ „erlauben, in Teilzeit zu arbeiten“). Dementsprechend sieht sie eine Verbesserung der familialen Vereinbarkeit bereits darin, „dass man vielleicht als Mutter […] das Recht hat in Anführungsstrichen, nur bis 17 Uhr zu arbeiten, nicht bis 18 **oder – so was.** Aber ansonsten würd [ihr] da jetzt nich viel einfallen“ (SK2: 892-895).

Typ 4: *ORIENTIERUNGSLOS:*

Auf dieses Muster beziehen sich vier InterviewpartnerInnen des Samples (*Herr A, Frau C, Frau D* und *Herr E*). Gemeinsam ist den Subjektkonstruktionen, dass das Fehlen eines Orientierungsrahmens für das berufliche Handeln zu einer übermäßigen Elternorientierung und/oder zu einer Überschätzung der familiären Erfahrung führt. Moderne pädagogische Ansätze, die auf Vertrauen basieren, werden zwar umgesetzt, aber ohne ein Bewusstsein für den Erfolg des eigenen Handelns und das damit verbundene professionelle Selbstbewusstsein (‚Voice').

Am häufigsten bezieht sich *Herr A* auf das Muster. Dabei wird auch eine Überschätzung familiärer Erfahrung bzw. Marginalisierung von Fachlichkeit deutlich. Die Frage, ob ihm das Vatersein als Erzieher hilft, bejaht er sofort, bezieht sich „auch gerade" auf „ELTERN" und begründet, er kann sich „mehr hineinversetzen als kinderlose Erzieher" (SK7: 350-364):

> Also meine Kleine war jetzt auch- is jetzt fast 15 Monate und die Eingewöhnungskinder sind ja auch entsprechend ein Jahr ungefähr gewesen. So, dann kann man halt mit den Eltern auch GANZ ANDERS reden. Man hat selber auch die Erfahrung gemacht. Man kann sagen: „Ah, ich kann verstehen, die Nacht war schlecht… so das Kind hat heute viel geweint… zaahnt oder is krank." […] [Oder] : „Ja, so was Ähnliches macht meine Tochter auch. Habt ihr das und das schon ma erlebt?" (SK7: 350-364).

Das väterliche „Verstehen" der Perspektive von „ELTERN" erscheint als Hilfe bei der Herstellung von Gemeinsamkeit/Vertrauen („GANZ ANDERS reden"), aber auch für ein selbstbewusstes Auftreten („Habt ihr das schon ma erlebt?"). Bei der Frage, wann ihm das Vatersein im Umgang mit Kindern weiterhilft, wird die fachliche Unsicherheit deutlicher:

> [Das] kann ich dann natürlich auch genauso… gut dann auf Kinder von hier…anwen- also SEHEN. Wenn z. B. die Kleine, die wird halt irgendwann stinkig….und dann ist sie halt MÜÜDE […] und dann probier ich das einfach mal, ob sie schläft und dann hat sie auch geschlafen..so das °eine Kind° hier..in der Kita. Sie kann das dann halt nich ÄUSSERN und irgendwann weiß man das dann auch, „o. k., wenn es so und so ganz müde is". **Aber, ich glaub** am meisten hilft es denn auch mit den Eltern, dass man sich auch austauschen kann einfach. Es tut den Eltern gut und ess tut **mir** °dann auch ganz gut so°…so.. (SK7: 364-374).

Hier scheint *Herr A* im Laufe seiner Antwort unsicher zu werden, inwiefern ihm das familiäre Erfahrungswissen auch beim Kind eine Hilfe ist („natürlich auch genauso" vs. „probieren, das °eine Kind°"), und kommt dann abrupt wieder auf den Umgang mit Eltern zurück („**Aber, ich glaub** am meisten"). Dabei scheint nicht nur eine fachliche Unsicherheit, sondern auch ein Abhängigkeitserleben im Elternverhältnis deutlich zu werden („tut den Eltern gut und **mir** °dann auch ganz gut so°").

Im Folgenden wird deutlich, inwiefern sowohl ‚Männlichkeit' als auch zeitlich-personelle Arbeitsbelastungen eine übermäßige Orientierung an familiärer Erfahrung und Eltern verstärken können. Bei der Frage, wann ihm das Fachwissen auch in der Familie hilft, beginnt Herr A zu schmunzeln:

> [E]s [ist] mehr sozusagen …die Erfahrung, die mir mehr bringt, ...weil man dann mehr Vergleichsmöglichkeiten hat, weil jedes Kind ja auch unterschiedlich ist. Aber **in der Schule** war es halt eher THEORETISCH, so und so sollte es sein. Und hier sieht man es halt hautnah und dann kann man sozusagen sagen, „o. k. die Person ist halt wie meine **Tochter**, dann könnt ich mal das probieren". Das hat bei der auch gut geklappt…sei es jetzt irgendwie beim Essen, weil sie da- (2). Es ist schwer jetzt irgendwie ein Beispiel zu finden..ich glaub, das macht man auch eher INTUITIV so, dass man das dann guckt, vergleicht […] hier, wir machen das z. B., dass wir keine Lätzchen nehmen, damit die auch mehr Körperkontakt ne so, kalt-nass-dreckich-sich auch mal so anfühlen dürfen, is ja ganzheitlich…[…] Ich hab dann auch gesehen, dass die Kinder hier daran auch Spaß haben, sich das selber irgendwie… REIN..ZUSCHAUFELN, statt irgendwie gefüttert zu werden. Und z. B., dass man meine Kleine das dann auch mehr ausleben darf zu Hause, als wenn ich die Erfahrung hier nicht gemacht hätte (SK5: 271-299).

Hier begründet er seine Unsicherheit, inwiefern „es mehr sozusagen …die Erfahrung ist, die [ihm] mehr bringt" („schwer Beispiel zu finden") damit, dass „man" als Erzieher „eher INTUITIV" handelt, und scheint darunter die Abgrenzung von einer standardisierten Wissensanwendung zu verstehen („guckt, vergleicht"). Dabei macht er ein Selbst- und Berufsverständnis deutlich, das auf eine aktive Verbindung von Theorie- und Erfahrungswissen schließen lässt („ganzheitlich, Spaß, als wenn ich die Erfahrung hier nicht"). Insofern kann die familiäre Erfahrung auch zu einem Bewusstsein für die offene, kindzentrierte Situationsgestaltung beitragen („meine Kleine mehr ausleben darf zu Hause"). Zugleich scheint auch das fehlende Bewusstsein für das Involviertsein als ‚ganze' Person in pädagogische Prozesse deutlich zu werden („weil jedes Kind ja auch unterschiedlich ist").

Auf die Frage, wann ihm sein Fachwissen in der Familie nicht hilft, unterscheidet er den Handlungsspielraum für individuelle Kooperation in Familie und Beruf:

> Also hier [Kita] gibt 's den …Schnuller nur zum Schlafen.. so und, wenn die Kleine den dann zu Hause einfach irgendwo findet und auch manchmal vom Bett einfach STIBITZT. Den darf sie dann auch erst mal HAABEN. Dann..kann sie ihn nachher dann halt wieder abgeben, …was sie dann auch macht. Und, wenn sie dann halt ..°glücklich is…so …gut …ok.° …Das ist dann halt, wo man dann auch eher vielleicht ein bisschen **WEICHER** reagiert, als hier… auf Arbeit. Hier gibt 's natürlich dann auch einfach 'n Konzept, ne, was auch noch mal…auch die Richtlinien hier gibt. Zu Hause is man ja dann noch…hat man dann ja auch mal ein bisschen ANDERE Ansichten..odeer so und, dann kommt natürlich auch noch die Freundin hinzu, die dann auch noch ma andere Ansichten hat. Und dann muss man sich da einigen. Und hier [Kita] ist halt GEMEINSAMER KONSENS, wo man sich ja auch dran hält. (2) **Öhm** und zu Hause is man ja noch 'n bissschen, da kann man das ja dann so machen, wie man das dann auch **selber** möchte (SK8: 320-345).

Zum einen scheint die familiäre Erfahrung eine Orientierung für offene, individuelle Kooperation zu bieten (Tochter „kann Schnuller wieder abgeben, …was sie dann auch macht“). Zum anderen bedeutet „**WEICHER**“ für Herrn A auch, nach „ANDERE[N] Ansichten“ handeln zu können. Hier könnte er mögliche Unterschiede zwischen der Ausbildung älterer und jüngerer KollegInnen ansprechen („**selber** möchte“ vs. „GEMEINSAMER KONSENS“). Der fehlenden professionellen Handlungsorientierung entsprechend unterscheidet er jedoch nicht bzw. kaum zwischen „Konzept“, „Richtlinien“ und dem „Konsens“ im Team.

Wie stark das Selbstwirksamkeitserleben von *Herrn A* durch Unsicherheit geprägt ist und damit übermäßig von der Bestätigung durch Eltern abhängt, zeigt sich bei der Frage, was ihm Handlungssicherheit im Beruf gibt. Hier schildert er eine Beispielsituation, die er mit „Bindung“ verknüpft:

> Ja oder auch, so mit der Bindung. Da hatte mir z. B. ‘ne Mutter letztens erzählt, dass dann die Mutter was verboten hat „Ne, da is jetzt nich“ und dass das Kind dann irgendwie die ganze Zeit **meinen Naamen** gerufen @hat@ und dann „XA [Vorname A] hilf mir, hilf mir“ @.@. So..also das es dann halt schon ‘ne ziemlich enge Bindung is…Oder…was auch sch-.. (2) jetzt auch in puncto Bindung, dass die Kinner sich morgens schon gleich zu einem drehen, gleich auf ‘n Arm möchten oder zu einem möchten…,weil die halt gern bei einem sind. Also, dass man **das** dann auch sozusagen realisieren °kann°. Das bestätigt einen AUCH […] °@Aber umgedreht is es dann auch so@°, wenn ich dann hier sag „nein, das möchte ich nich!“…, °dass die dann hier nach ihrer Mama ruft°. @.@ Also, hier is es denn aauuch, dass immer der, der grad nich da is, der Gute is @.@ (SK9: 654-665).

Hier wirkt *Herr A* unsicher bei der Frage, woran er „realisieren kann“, ob es eine „ziemlich enge Bindung“ ist und inwieweit ihn dies „AUCH“ „bestätigen“ kann. Auf Nachfrage schildert er eine dritte Beispielsituation, in der ihm eine Mutter eine Rückmeldung gibt:

> So, was man aber natürlich dann..im Alltag.., wenn man viele Kinder hat, dass man °das [Anspruch] dann vielleicht manchmal auch ‘n bisschen schleifen lässt.°. Das is dann natürlich auch ‘n Problem..so. (2) **Aber, wenn man so dann halt sieht,** freut man sich halt umso mehr, dass das dann auch…FRÜCHTE TRÄGT. […] [Y: Rückfrage Situation]. Mir fällt nur ‘ne Situation ein, wo ich eigentlich gar nich drauf WEERT GELEGT hab. Aber ja, so ‘n kleines Kind, das hat halt, wenn ‘s was zum Trinken oder zum Essen will, dann sagt es halt immer: „Meehr bitte!“ Aber, das hat die Mutter gesagt, dass kommt von UNS..und ich hab dann ma überlegt, woher es kommt. Und ich sag immer zu den Kinnern, wenn die was MÖÖCHTEN …ähm: „Wollt ihr meehr?“ Und die nicken dann oder Sonstiges und dann gieß ich ein und sag: „BITTE.“…Soo, und das Kind hat das dann irgendwie..verbunden mit: „Mehr bitte!“. ( ) [A bekommt Anruf, geht nicht ran] […] [Y: erneute Erzählaufforderung]. _/ Also **ALS VORBILD**..so… (SK9: 666-683).

Hier wirkt *Herr A* ambivalent. Das Beispiel scheint für ihn von besonderer Bedeutung zu sein („**VORBILD**“), obwohl er selbst darauf ursprünglich keinen „WEERT GELEGT“ hat. Möglicherweise könnte nicht nur die fehlende Handlungsorientierung, sondern auch zeitlich-personelle Arbeitsbelastungen („viele Kinder“) zur übermäßigen

Elternorientierung beitragen. Dabei kann die fehlende Zeit für die Beobachtung des eigenen Wirkens das Erleben von Abhängigkeit gegenüber der Beobachtung und den Ansprüchen der Eltern größer werden lassen („**man sieht,** freut man sich“ vs. „fällt nur ein, Mutter gesagt“).

Außerdem könnten auch Männlichkeitskonflikte zu einem erhöhten Abhängigkeitserleben im Elternverhältnis beitragen. Diese Konflikte scheint er bereits auf die Frage nach seiner Berufswahl anzusprechen. Die Entscheidung für die Ausbildung zum Erzieher führt er hier zuerst auf sein soziales Engagement für ein Schulprojekt zurück. Die Erfahrungen dort spezifiziert er u. a. mit als „Fußballspielen, Sonstiges“ (SK2). An späterer Stelle wird jedoch der „Zivi“ (88) als ausschlaggebende Erfahrung für seine Berufswahl hervorgehoben:

> Und dann war dann halt die Chance noch da. Dann hab ich halt gemerkt: „O. k., ich hab eh keine Lust auf Optiker und **ich wollt ja damals** eh in die Richtung gehen! […] Das war dann auch eine gute Einrichtung und ich war dann auch gut in dem Team eingebunden. […] in XO1 [Heimatort] konnte ich auch kein Schulpraktikum in der Kita machen, weil die keine Jugendlichen ... @haben wollten.@ (Nur die Mädels irgendwie) (SK3: 200-215).

Es fällt die Thematisierung von sozialer Akzeptanz („Team“, „gut eingebunden“) und von der Ablehnung als (männlicher) Schulpraktikant auf. Die implizite Bezugnahme auf Geschlecht, das Lachen und die leise Sprechweise lassen sich als ‚männliche‘ Verunsicherung interpretieren („keine Jugendlichen, @wollten@ (nur Mädels)“).

Inwiefern die ‚männliche‘ Selbstkonstruktion einen Versuch darstellen kann, Handlungssicherheit zu erhöhen, andererseits aber auch zu fortlaufender Verunsicherung beiträgt, zeigt sich in folgenden Passagen. Bei der Frage nach Geschlechtsunterschieden im Team grenzt sich Herr A als „entspannter“ von den Kolleginnen ab, die schon „länger dabei sind“ und bei Streit zwischen Kindern „schneller eingreifen“, z. B. „bevor ein Kind ein anderes Kind gebissen hat“. Er denkt sich hingegen: „Ja gut, dann hat ‘s halt gebissen..so°. Ja, also es ging um Spielzeug, „Mein Spielzeug, nein meins!“ Und dann gab‘s böses Blut zwischen denen @.@...(SK10: 477-487). Das spätere „Eingreifen“ könnte Ausdruck einer offenen, fehlerfreundlichen Haltung sein („°Ja gut, dann hat ‘s halt gebissen..so°“; „böses Blut@.@“). Im weiteren Verlauf dieser Passage konstruiert er sich als männlichen Erzieher, der im Vergleich zu den Kolleginnen „vielleicht noch ‘n bisschen motivierter und engagierter“ ist (SK10: 527). Als weiteres Beispiel für Geschlechtsunterschiede im Team beschreibt er „auch“ den „Umgang untereinander“:

> (4) Mmh, ja eher natürlich auch im Umgang …untereinander, also mit den Kolleginnen. Da ist es auch schon ma,..dass die Kolleginnen dann auch impulsiver manchmal reagieren, wenn

> andere Kolleginnen, die °sich vielleicht nicht die Besten sind, ..dann auch was anderes machen und, …@die dann da ein Fass aufmachen.°@ Mmh. Ja im Elementarbereich is denn ja auch Offenheit, dass dann einer irgendwie im Bewegungsraum is und auch ‘n paar KRIPPENKINDER da sind, also von den KLEINEN und, dass dann ein volles Kind zu uns in [XB][Kita-Bereich der IP] geschickt wird, wo denn halt die ganz Kleinen sind, **ZUM WICKELN** so..äh…ich wickel das dann halt, ne, das ist ja…**kein Probleem,** während dann halt die Kolleginnen […], die regen sich dann einfach nur auf @ (3)@. Also, was der Grund ist, wird da eigentlich nich gefragt, ob da irgendwie zu viel los war..°und ne, is: „Oah halt keine Lust!“.° (SK10: 488-501).

Hier grenzt sich *Herr A* entlang der Geschlechterkonstruktionen‚weibliche Emotionalität‘ vs. ‚männliche‘ Sachlichkeit von den Kolleginnen ab („impulsiver, @Fass aufmachen@, keine Lust“ vs. „is denn ja auch Offenheit“) und betont sein höheres „Engagement“ als männlicher Erzieher. Bei seinem „höherem Engagement“ hebt er seine Zuständigkeit für „die Kleinen“ und damit auch für das Wickeln als Selbstverständlichkeit hervor („nich so der Akt“):

> […] ich würd halt sagen: „Die, halt irgendwas-, konnt halt nich!“ So! Und dann MACH ICH ‘S HALT. Ich bin ja jetzt auch hauptsächlich für die Kleinen zuständig..das is ja jetzt nich so der Akt [atmet ein]… ‘n Kind zu wickeln..so. (4) (SK10: 501-504).

Im weiteren Verlauf zieht er als weiteres Beispiel das „Eltern einbinden“ heran, um sich von den weiblichen Kolleginnen abzugrenzen (SK7: 534-543):

> […] Weil ich vielleicht auch selber engagierter bin, weil ich auch selber Vater bin, […]vielleicht auch **neue-neue Sachen**, bin ich halt offen dafür […] oder **frisch** DABEI (SK7: 534-543).

Die Verbindung von „Engagement“ und Vatersein verweist auf die hohe Bedeutung, die familiär erworbenes Erfahrungswissen für eine Lernbiografie haben kann, die auf Eigeninitiative und Selbstbestimmung basiert und die permanente Weiterentwicklung des professionellen Selbstverständnisses ermöglicht („**neue-neue Sachen**, bin ich halt offen“). Der Bezug auf ‚männliche Sachlichkeit‘ („entspannt“) vs. ‚weibliche Emotionalität‘ („impulsiv, keine Lust“) und „männliches Engagement“ verdeckt wiederum möglicherweise die oben erwähnten Unterschiede gegenüber Kolleginnen, deren Ausbildung länger zurückliegt („länger dabei“ vs. „**frisch**“). Außerdem fällt erneut die hohe Bedeutung des Elternverhältnisses in der Herstellung ‚männlicher‘ Fachlichkeit auf.

Insgesamt betrachtet, könnte die Auswahl der Beispiele „Wickeln“ und „Eltern einbinden“ für sein hohes, ‚männliches‘ Engagement auf die Unsicherheit hinweisen, als männlicher Erzieher bei spezifischen körpernahen Praktiken unter ‚Generalverdacht‘ zu geraten, z. B. seitens der Eltern.

Auch bei der Frage zu Unterschieden zwischen ihm und seiner Freundin im Umgang mit der Tochter betont *Herr A*, dass sie die Tochter „**streichelt**“, während er mit ihr „kuschel[t]“. Diese Unterschiede sind für ihn zwar „INDIVIDUELL sozusagen“ (SK10: 408-434), könnten aber auch auf eine implizite Bedeutung der Geschlechterdifferenzen ‚mütterliche Sicherheit‘ vs. ‚Angst/Verdacht‘ hindeuten. In dem Fall könnte Herr A sein ‚männliches‘ Engagement beim „**WICKELN**“ und „Eltern einbinden“ unterstreichen, um potenziellen Verdächtigungen, z. B. seitens der Eltern, zu begegnen („**kein Probleem**, nich so der Akt“). Dadurch wird jedoch auch das Abhängigkeitserleben im Elternverhältnis erhöht. In der oben genannten Passage zur Berufswahl spricht er bereits die Ablehnung als männlicher Praktikant in einer Kita an (SK3: 215).

Auch *Herr E* (Kita-Leitung) zeigt die Tendenz, Fachlichkeit und ‚Männlichkeit‘ zu verknüpfen. Auf die Frage, ob er als Vater im Umgang mit der Tochter (10 Mon.) etwas anders macht als seine Frau, erzählt er, die Tochter „fängt“ „an“ „zu stehen“ (SK6: 748-775):

> Ja so klischeemäßig aus der Fachliteratur zitiert, sagt man den Männern ja immer nach, dass sie ‘n bisschen unbedarfter sind und oder auch weniger Sorgen sich machen, wenn ein Kind hinplumpst […] und sie [seine Frau] [fragt ihn]: „Du die muss lernen, dass sie auch hinfällt, wenn sie sich blöde loslässt. Aber ich will sie auch nicht fallenlassen. Was wie kann ich das machen?“ [Und er erklärt:] […] ich lasse den Unfall als solches zu. […]ich weiß aber nich, ob das vom Geschlecht her kommt oder, weil ich das Fachwissen habe. Vielleicht also ich glaube, das lässt sich schwer trennen, […]Vielleicht tröstet meine Frau sie m- eher und MEHR, als ich es dann machen werde und ich sag einfach nur: „Komm, geht weiter!“ oder so was. Aber, das weiß ich nich und .., ich schätz meine Frau auch nich so ein, dass sie sie da soo BEMUTTERT (SK6: 748-775).

Hier wirkt *Herr E* unsicher, inwiefern er seine Vorstellungen von Männlichkeit und Fachlichkeit miteinander verbinden kann und vereinbaren soll. Im Zuge dessen schreibt er seine unfallfreundliche Haltung (lässt „den Unfall als solches zu“) z. T. auch Geschlechterstereotype zu („unbedarfter, weniger Sorgen, kann schon sein, lässt sich schwer trennen“). Die ‚männliche‘ Konnotation von ‚Leistung/Disziplin‘ kann auf diese Weise zu einer distanzorientierten Vorstellung von Lernen bzw. Lernenden beitragen („[er] sag[t] einfach nur: <Komm, geht weiter!>“ vs. „soo BEMUTTERT“). Erwartungsgemäß führt ‚Männlichkeit‘ außerdem zur Überschätzung familiärer Erfahrung bzw. Marginalisierung von Fachlichkeit („klischeemäßig aus der Fachliteratur“). Auf die Frage, inwiefern das Fachwissen auch in der Familie hilft, schildert er eine Essenssituation, in der Geschlecht keine Bedeutung zu haben scheint:

> [G]erade so Sachen, wie mit dem Essen einschmieren, ne, wenn die am Essenstisch sitzen und reibt sich die Banane ins Haar (2). Ne, dann dann is es genauso wie mit zehn anderen

> Kindern, die sich hier [Kita] mit dem Brokkoli einreiben. Es is einfach die Erfahrung das Matschige von der Banane, ne. […], sie sitzt am Tisch und isst diese Banane und drückt dann aber zu doll zu, weil sie halt auch erst **20 Mal in ihrem Leben** ‘ne Banane in ‘ner Hand hatte. […] irgendwann greift sie sich einfach mal ins Haar und dann is es eben im Haar, tja und dann wird erst mal weitergegessen und dann gucken wir, ob sie ‘n neues Stück Banane haben möchte oder ob sie fertig is […], also nich: „Ui-ui-ui die Bananane is im Haar, jetzt müssen wir handeln.“ Also: „Wozu? Die tut da ja nichts.“ […], [so dass] ich nicht mit einem zehn Monate alten Kind anfange zu diskutieren, dass die Banane nich ins Haar gehört und deswegen die komplette Essenssituation ZERBRECHE (SK6: 517-576).

Hier wirkt *Herr E* handlungssicherer als in der oben genannten Passage, in der er seine unfallfreundliche Haltung auch mit ‚Männlichkeit‘ legitimiert. Er begründet die offene, kindzentrierte Gestaltung der Mahlzeit fachlich und verbindet dabei Theorie- und Erfahrungswissen aktiv miteinander („genauso wie mit zehn anderen Kindern, die sich hier [Kita] mit dem Brokkoli einreiben, einfach die Erfahrung das Matschige von der Banane, erst **20 Mal in ihrem Leben**“). Insofern wird die zentrale Bedeutung deutlich, die familiäre Erfahrung für den Aufbau von professionellem bzw. lebens- und berufswelttauglichem Wissen haben kann, sofern Geschlecht keine Bedeutung hat.

Im Interview mit *Frau D* wird deutlich, wie brüchig die Konstruktion von Geschlecht ist. In der Passage zu Geschlechtsunterschieden in der Familie schildert sie eine Situation, in der ihr Sohn beim „Toben“ „vom Bett gefallen“ ist und ihr Mann anders als sie reagierte (499f):

> Dann sagt er, „guck ma, die hat den gaaanzen Tag auf andere Kindern aufgepasst!“. „Jetzt passt Mama auf dich auf und es passiert was!“ Das is Spaß. Aber das sind dann immer so meine Spitzen, die ich dann auch von zu Hause bekomme. […] Papa kam denn ja gleich und „Aaach, und deine Mami hat nicht aufgepasst!“ und ihn dann noch mal getröstet. Hab ich auch gemacht. Aber bei Papa is ja-, dann hat Papa doch noch mal den Schnuller schnell geholt (SK5: 501-511).

Auf Nachfrage führt *Frau D* näher aus, dass sie sich mit ihrer unfallfrendlichen Haltung von der ihres Mannes unterscheidet:

> [I]ch denk, Papas sind da einfach lockärär! Oder die trauen manchmal den Kindern noch mehr zu. Obwohl ich- ich bin-. Obwohl ne bei uns is es eher, er is eher ängstlicher. Wir haben so ‘n Klettergerüst auf ‘n Hof stehen und ich weiß: „Er kann es!“ Und ich lass ihn da einfach hochklettern. Aber mein Mann will immer, dass ich praktisch dahinterstehe, weil: „Er kööönnte ja runterfallen!“ Das is auch noch mal ‘n Beispiel, das krieg ich auch oft zu hören (SK5: 512-518).

Die brüchige, widersprüchliche Konstruktion von Geschlecht („Papa trauen mehr zu“ vs. „Papa ängstlicher“) verdeutlicht, dass die familiäre Erfahrung hier zur Ressource für das professionelle Selbstverständnis werden kann, sofern Geschlechterstereotype kritisch reflektiert werden („getröstet, ha[t sie] auch“, „kööönte runter fallen“, „oft zu hören“ vs. „Spitzen“).

Deutlich wird auch, wie ‚Mütterlichkeit' trotz ihrer brüchigen Konstruktion zur Überschätzung der familiären Erfahrung beitragen kann. Auf die Frage, ob es Situationen im Beruf gibt, wo ihr Muttersein eine Hilfe ist, antwortet *Frau D* sofort „ja viele" und zieht als Beispiel heran, „wenn Kinder Ausschlag haben". Sie begründet, weil sie „erst 3-4 Jahre im Beruf" ist, „is es immer nooch sehr hilfreich eigentlich" (SK5: 414-418), und führt auf Nachfrage näher aus:

> Ich kannte diese Krankheit gar nicht. Und das sieht halt aus wie Herpesbläschen. Oder ich bin halt 'n Mensch, ich hab ganz oft Herpes. Und bei dem einen Kind sah es- und dann „XD […] [Name D] kannst du mal gucken, is das Herpes?" „Ja das ist Herpes." Aber das hat jetzt ja nichts mit meinem Sohn zu tun. Ja, oder bei meinen Bezugskind, von dem ich vorhin erzählt hab. Unser-, der so wirbelich is, der hat so doll Probleme mit der Haut, also es is nicht richtig Neurodermitis. Also es is nicht bewiesen und mein Sohn hatte das als Baby auch. Und ich tausch mich denn auch so ganz oft mit der Mutter aus, was wir für Cremes bekommen haben, was wir gemacht haben. Und das is dann auch wieder meine Erfahrung mit meinem Kind, was ich hier weitergeben kann (SK5: 422-431). #

Hier bemerkt sie die Überschätzung ihrer familiären Erfahrung („ich hab Herpes, nichts mit meinem Sohn zu tun") und scheint ihr Muttersein daraufhin eher mit einem höheren Selbstvertrauen im Elternkontakt zu verbinden („kannte Krankheit gar nicht, nicht bewiesen"). Allerdings scheint ihr das nicht bewusst zu sein („Erfahrung weitergeben"), auch wenn sie selbst zuerst vorsichtig formulierte, dass ihr Muttersein „eigentlich" „immer nooch sehr hilfreich ist" (s. o.). Sofern die Bedeutung eines ‚mütterlichen' Selbstvertrauens kritisch reflektiert wird, könnte die familiäre Erfahrung also durchaus zur Herstellung von Gemeinsamkeit/Vertrauen im Elternkontakt nutzbar werden.

Am zweithäufigsten bezieht sich im Sample *Frau C* auf den Handlungstyp. Ebenso wie Herr E grenzt auch sie sich von ihrem Partner entlang von Fachlichkeit ab. Auch bei ihr scheint Geschlecht dabei von Bedeutung zu sein. Auf die Frage, ob ihr das Fachwissen im Umgang mit dem Sohn (Ende 2. Lj.) eine Hilfe ist, antwortet sie:

> Also ich glaube das manchmal schon @.@. Ähm, also, ich habe manchmal aber doch das Gefühl, dass ähm- . […] ich wohn mit dem Vater von meinem Sohn auch zusammen und ich hab manchmal das Gefühl, derjenige- . […] er hat keine pädagogische Ausbildung und, dass er es manchmal für sich irgendwie auch einfacher hat, °ehrlich gesagt°, **weil** ich eben dieses THEORETISCHE FACHWISSEN hab, wo ich dann denk, „oh, wenn du das und das jetzt machst, dann kann das aber die und die Konsequenz jetzt haben". Also manchmal glaub ich schon, ich versteh mein Kind mit Sicherheit besser […], kann halt auch manche Sachen besser nachvollziehen, z. B. so Themen wie Trotzphase. So, ich weiß einfach, das Kind is jetzt so und so alt und es ist in der Trotzphase. Das macht es mir leichter. Manchmal macht es mir aber auch- einige Sachen schwerer, weil ich einfach höhere Ansprüche hab, bin ich fest von überzeugt, als PÄDAGOGE... pädagogische Fachkraft hat man höhere Ansprüche an sich selbst als Mutter, glaub ich schon (SK5: 257-272).

Hier konstruiert sich *Frau C* als Mutter und „PÄDAGOGE“, die es „leichter, aber auch schwerer“ als ihr Partner (Chemikant) hat. „Leichter“ bezieht sie auf eine Situation beim gemeinsamen Essen mit dem Vater und dem (damals einjährigen) Sohn, in der sie „gelassener“ bleiben konnte:

> […] für meinen Freund hatte beinahe @stand kurz vor-vor ‘nem Herzinfarkt@, weil er das so furchtbar fand. „Und, wie isst der denn?!“ Und, also hatte dann einfach Angst so, @ob das bleibt so?@ Oder, er hat keine Tischmanieren. Und da konnte ich dann schon gelassener sein, weil ich wusste, „das is ‘ne Phase und er MUSS das ÜBEN und das geht **vorbei**!“. […] (SK5: 319-333).

Als Beispiel, wie sie es als Erzieherin in der Familie „schwerer“ hat, schildert sie als Erstes eine Szene beim Einkaufen, in der ihr Sohn mit Wut/Trotz reagierte:

> Also ein Beispiel is, wenn ich jetzt also Einkaufen gehe und das is so diese klassische Situation und mein Kind wird sauer, weil ‘s irgendwas haben will oder was auch immer und wird dann wütend und fängt an zu schreien. So. Und KEIN MENSCH WEISS JA, DASS ICH ERZIEHERIN BIN und trotzdem glaub ich dann für **mich** persönlich irgendwie: „Oh du, also so, du kriegst das jetzt nich in ‘n Griff!“ Und ich weiß, „o. k. das is normal und das soll auch alles so sein“. Ich weiß das alles und trotzdem gerate ich dann unter Druck und-und denke dann im Grunde genommen, teilweise so, „weil ich Erzieherin bin, darf das eigentlich nich passieren“. Was totaler BLÖDSINN is, weilll, das is meinem Kind ja egal, ob ich Erzieherin @bin@ oder nich irgendwie. Das is sauer. Und trotzdem is dieser Druck dann dahinter, es darf nich passieren und die Begründung is, weil das eben das is ja mein Beruf […], was IRRATIONAL is und das weiß ich dann im Nachhinein auch und trotzdem glaub ich das (SK5: 274-289).

Frau C setzt den Impuls, die Situation kontrollieren zu wollen, zwar nicht um, fühlt sich aber, aus ihrem Berufsverständnis heraus, nicht sicher mit der Entscheidung („Oh du, also so, du kriegst das jetzt nich in ‘n Griff!“, „weil das eben das is ja mein Beruf“). Hier könnte auch die familiäre Erfahrung zu einer offenen, kindzentrierten Situationsgestaltung beigetragen haben und eine Hilfe gewesen sein, sich von ihrem ersten Impuls zu distanzieren („is meinem Kind ja egal, ob ich Erzieherin @bin@, is sauer“). Bei der Passage über ihre Berufswahl erzählte sie von ihren negativen Erfahrungen mit Kontrolle/Distanz als Kind in einer „evangelischen Kinderaufbewahrungsstätte“ (88 f.), die auch ihre Werte als Mutter prägen. Sie beginnt, wie „schön“ es ist, Kindern „**WERTE** zu vermitteln“ (69), worunter sie versteht:

> […] was mir als Kind sauer aufgestoßen hat, was mich gestört hat. Es ist mir echt wichtig, das als Erzieherin **anders** zu machen, ob es richtig is, weiß ich nich, aber anders als ich es wirklich in meiner Kindheit erlebt hab, nun war ‘n das auch die 80er. Das war einfach auch ‘ne andere Zeit irgendwie […] eine **ganz bestimmte** Situation, die fällt mir ein, die werd ich mein Leben lang auch nie vergessen is, also ich war damals ähm, nich in ‘ner richtigen KIITAA. Ich war in-, das hieß evangelische Kinderaufbewahrungsstätte. Also ich bin auf ‘m Land aufgewachsen und das war ‘ne kirchliche Stätte, da arbeiteten auch eine Erzieherin und eine Kinderkrankenschwester glaube ich. Ich war da auch nur zweimal in der Woche, dreimal die Woche war ich bei meiner Mutter zu Hause und ähm, die- ..**IMMMA** [seufzt], wenn ich reingekommen bin, sagte die dann zu mir „Komm lach doch ma!“ **JEDESMAL**, also jeden Taag und ich war als Kind hinterher da so-so von genervt, dass ich das jetzt als ERWACHSENE immer noch nich hören kann, weil ich irgendwie finde, […], Kinder haben

> auch definitiv ‘n Recht auf ihre Laune und auf schlecht sein […], das is z. B. ‘ne Sache, die ich ganz anders mache bei Kindern und auch bei MEINEM Kind […], dass man durchaus klettern DARF oder was ausprobieren DARF (SK2: 67-109).

Hier grenzt *Frau C* ihre „Werte“ als die einer „richtigen KIITAA“ von den eigenen, negativen Erfahrungen ab und betont, es als Erzieherin „**anders**“ zu machen („Kinder haben Recht auf ihre Laune und auf schlecht sein, ausprobieren“). Andererseits fehlt ihr dabei die fachliche Sicherheit („ob es richtig is, weiß ich nich, nun war ‘n das auch die 80er“). Die biografische, familiäre Erfahrung könnte also in der oben genannten Einkaufsszene die Handlungssicherheit beim „gelassener“ bleiben erhöht haben, die ihr als Erzieherin fehlt („ich ganz anders mache auch bei MEINEM Kind“). Allerdings wird diese Möglichkeit auch im Fall von *Frau C* von geschlechtsstereotypen Erwartungen durchkreuzt. Als zweites Beispiel, inwiefern sie es als Mutter und Erzieherin „schwerer“ hat (s. o.), schildert sie eine Konfliktsituation zwischen Vater/Sohn:

> Also mein Freund badet meinen Sohn immer vorm Insbettgehen. Das is so deren Ritual und dabei hatten sie sich dann furchtbar gestritten. Und für ihn war das dann irgendwie- , für meinen Freund war das dann auch vollkommen in Ordnung und ich hab dann-. Also- @für mein Sohn@ glaub ich auch, im Nachhinein. Aber so, hab ich dann gesagt, „du kannst den doch nich ins Bett bringen und ihr habt euch vorher gestritten. Dann also- Das geht dann nich! Es muss doch alles in Ordnung sein, wenn das Kind ins Bett geht“ irgendwie. Und für meinen Freund war das dann, in dem Moment war er einfach sauer auf meinen Sohn […], er hat irgendwie Wasser in n-n-n in ‘ne Schublade @gekippt@ oder irgendso ‘n Blödsinn einfach @ […]. [F]ür mich hab ich so gedacht, „das geht doch gar nich, man bringt die Kinder doch nich ins Bett und hat sich vorher- Da hat ‘ne **AUSEINANDERSETZUNG** stattgefunden. Das darf gar nich sein. Das is ganz ganz schlimm, wenn so was so is!“ Und letztendlich die Einzige, die das zum Thema gemacht hat, @für sich selber und schlaflose Nächte@ in Anführungsstrichen hatte war ich. Für meinen Freund und meinen Sohn war das am nächsten Morgen gegessen! So das war erledigt irgendwie. Aber für mich musste dann eben noch dieser, hätte dann noch ‘ne offizielle Entschuldigung, sozusagen, vorm Insbettbringen sozusagen sein müssen. So. Und die war halt nich, ich glaub, es war für beide o. k. (SK5: 296-315).

Hier scheint die implizite Herstellung von ‚weiblicher Emotionalität‘ und ‚männlicher Durchsetungskraft‘ zur Handlungsunsicherheit beizutragen. Offenheit und Fehlerfreundlichkeit („Blödsinn einfach@“) gelten damit nicht mehr als „höherer Anspruch“ eines „PÄDAGOGEN“ (s. o.), sondern werden als ‚Bemutterung/Emotionalität‘ („@schlaflose Nächte@, offizielle Entschuldigung“ vs. „das war gegessen!“). So berichtet die IP z.B bei der Frage nach Geschlechtsunterschieden von ihrem „Gefühl“, dass „Jungs besser auf Männer hören“ und sich „durchsetzen“ wollen (SK8). Als Beispiel dient ihr Eingreifen im „Bewegungsraum“. Dort sollte ein Junge raus, der sich „reingeschlichen“ hatte und sich bei ihr „weigerte“, während er beim Kollegen einfach „ging“ (SK8: 511-549).

Typ 6 *PROFI/REALIST:*

In jedem Interview finden sich Bezüge zu dem Handlungstyp *PROFI/REALIST*. Kennzeichnend für diesen Typ ist ein vertrauensbasiertes Arbeitsbündnis der Kooperation mit Kindern/Eltern, in dem die Paradoxie von Nähe/Distanz immer wieder ausbalanciert wird.

In den Subjektkonstruktionen dieser Gruppe finden sich entweder Bezüge

- auf die Unvorhersehbarkeit pädagogischen Handelns/dem Kind als Subjekt hoher Individualität, die auf ein Bewusstsein für pädagogische Ungewissheiten schließen lassen, und/oder
- auf Belastungen in Beruf/familialer Vereinbarkeit, die auf ein Bewusstsein für berufsbiografische Ungewissheiten schließen lassen.

Die Strategien dieser Gruppe können insofern immer auch auf Formen der kollektiven/erweiterten Handlungsfähigkeit im Sinne von ‚Exit und Voice' (vgl. Holzkamp 1983; Rabe-Kleberg 1999) verweisen, die im folgenden Abschnitt 5.3 näher erläutert werden.

Bezüge zu dem Typ *PROFI/REALIST* finden sich am häufigsten in den Interviews von *Frau B* und *Herrn A*. Beide konstruieren sich als ‚Begleiter' der kindlichen Entwicklung, wobei die „Bindung" zum Kind von zentraler Bedeutung ist. Für das Verständnis von Bindung scheint die Orientierung an familiär erworbenem Erfahrungswissen relevant zu sein. *Frau B* erklärte bereits auf die Frage nach ihrer Berufswahl, was ihr im Beruf wichtig ist:

> Ich war schon als kleines Kind so, dass ich gern in den Kindergarten gegangen bin […] mir macht das einfach Spaß mit hhh anderen- (2) Leuten zusammenzuarbeiten, mit Kindern zu arbeiten. […] wir haben viel auch gemalt und gebastelt, also das, was ich jetzt auch praktisch den Kinder auch weitergeben möchte. Also das ganze Kreative hat mir unheimlich viel Spaß gemacht (SK3: 37-60).

Die kindzentrierte Haltung („zusammenarbeiten") findet sich auch an den Stellen der Passage wieder, wo sie über ihr Vorpraktikum (Montessori-Kindergarten, 16. Lj.) und über zwei Weiterbildungen aus ihrer Elternzeit berichtet (1 J. Frühpädagogik/8 Mon. Pikler-Pädagogik). Hier konstruiert sich als „begeisterte" Montessori-Pädagogin (SK2/3: 78-82) und „Begleiter" der kindlichen „Entwicklung" (SK2/3: 129-141):

> [Das] begeistert mich heute noch, weil das einfach toll ist die Sichtweise, wie Montessori mit dem Kind umgeht. Ne: „Hilf mir, es selbst zu tun!" ne. Das ist auch wieder dieses Zutrauen an ‘s Kind ne, was-was ich unheimlich wichtig oder gut finde, weil es den Kindern Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen auf ‘m Weg gibt (SK2/3: 78-82).
> […] [als] **Begleiter** der Entwicklung °denk ich mir° […] Die Kinder haben ihre ganz eigenen Vorstellungen. Da brauch man nichts °überstülpen oder so°. Das ist FANTASTISCH (SK2/3: 129-141).

Kurz darauf setzt *Frau B* ihr fachlich begründetes Selbstverständnis als „begeisterte" Montessori-Pädagogin in Beziehung zu ihrem Selbstverständnis als Mutter. Die Frage, inwiefern sich ihr Selbstverständnis im Laufe ihrer Berufstätigkeit verändert hat, bezieht *Frau B*, die seit neun Monaten im Beruf ist, als Erstes auf ihre Erfahrungen als Mutter (Zwillinge 6 J.):

> Also durch meine eigenen Kinder habe ich das irgendwie auch so GEMMERKKT, dass das irgendwie nich sein kann, dass man Kindern immer sagt, wie alles zu **SEIN** HAT und ..also, dass man auch in vielen Dingen wesentlich lockerer sein muss einfach..ne. (SK2/3: 143-146).

Auf Nachfrage berichtet sie von ihrem Berufseinstieg bei einer Zeitarbeitsfirma und nimmt dabei sofort eine kritische Position in Bezug auf die Rahmenbedingungen ein, die eine Bindung/Vertrauen zwischen ErzieherIn und Kind erschweren:

> Also ich bin reingegangen in den Beruf im letzten Jahr durch die Zeitarbeit und hab dann verschiedene Bereiche kennengelernt. Ich war kreuz und quer in Hamburg in verschiedenen Einrichtungen und hab einfach auch gemerkt, dass is es nicht, das was ich WILL […], dass äh-, auch **SCHWIERIG** is, an die Kinder ranzukommen, wenn keine Bindung da is und man kein verlässlicher Partner für die Kinder sein kann, weil man immer wieder WECCHSELLT, dass den Kindern das auch einfach nich **gut** tut und MIR tat es nich gut und überhaupt, wollt ich wieder ‘n ZUHAUSE haben, wo man fest sein kann, ja (SK3: 157-166).

Vielleicht ermöglicht der IP hier die familiäre Erfahrung das kritische Bewusstsein für die unzureichenden Rahmenbedingungen („keine Bindung/verlässlicher Partner“ vs. „ZUHAUSE“) und trägt dazu bei, dass sich an ihrem Selbstverständnis „nichts“ verändert hat, sie „weiterhin dran fest“ hält (SK3: 173 f). Auf den Bindungsaspekt kommt *Frau B* erneut zurück, als sie auf die Frage, wie sie Anspruch und Praxis in ihrem Beruf miteinander verbindet, erläutert:

> Also meine persönlichen Ansprüche können soweit erfüllt werden, also äh in meinen Angeboten, wenn ich die Kinder betreue und Angebote mache, lass ich die Kinder soweit äh die Freiheitenn **AUS**LEBEN und machen, was **sie wollen** in-in den Angeboten, ne? Also, dass sie sich da entfalten können, […] z. B. beim Kreativangebot äh ihre Farben selbst auswählen können und, was sie malen und halt keine Schablonenarbeit vor die Nase gesetzt bekommen oder irgendwelche Ausmalbildchen, sondern, dass sie dann eben selbst, nach ihremm Ausdruck dann ja (.) arbeiten, […] dann FREI.. ENTSCHEIDEN, was sie..machen möchten. Also z. B., wenn ich jetzt draußen beim Pikler-Turnen bin an den Geräten, dass ich dann nich sag, „Ja, jetzt geh mal die Stufen da hoch und rutsch runter!“, sondern die Kinder entscheiden selbst, WANN die WELCHE Stufe und überhaupt da hochgehen und rutschen oder auch nich. […] „Lass dir Zeit!“ Und so, ne (SK7: 371-391).

Hier zeigt *Frau B* eine offene, kindzentrierte Haltung („entscheiden selbst, WANN WELCHE Stufe“). Die hohe Bedeutung von Bindung und damit möglichweise auch von familiärem Erfahrungswissen für diese Haltung spricht die IP kurz darauf an. Auf die Frage, was ihr Sicherheit in der Anspruch-Praxis-Verbindung gibt, antwortet sie:

> Ja, ich seh ja, dass die Kinder fröhlich bei der Sache sind. Den Kindern macht das Freude, da in der Arbeit zu sein und ja (2). Sie kommen gerne wieder. Und ja…[...] [Y: aktives Zuhören]. Ja, es is auch schön, wenn die Kindern morgens in die Kita kommen und die Kinder rufen „[XB] [Name B] Hallo! Guten Morgen!“. Das is einfach schön, is ‘n schönes Gefühl. Mhmh (SK7: 396-401).

Hier wird die zentrale Bedeutung von Bindung für das Selbstwirksamkeitserleben der IP deutlich. Handlungssicherheit gibt ihr, wenn sie z. B. beim morgendlichen Begrüßen die „Freude“ der Kinder „sieht“. An späterer Stelle scheint sie darauf zurückzukommen, inwiefern sie als Mutter „GEMMERKKT“ hat, dass „man auch in vielen Dingen wesentlich lockerer sein muss“. Auf die Frage nach Unterschieden zwischen der IP und dem Mann/Vater konstruiert sie sich als Mutter, die im Umgang mit den eigenen Kindern „gelassener“ (477) reagiert als ihr Mann, der oft „nich so geduldig“ ist (458):

> Ja, dass er einfach strenger mit den Kindern umgeht, also auch wenn wir unterwegs sind. Ja, wenn meine Kinder mal ‘n bisschen näher an den STRAAASSENRAAND laauufen oder so, **aber jetzt nich auf die Straße,** sondern ‘n bisschen näher, dann schreit er auch schon „Vorsichtig! Und geh mal da weg da!“ […] ich bin dann da ruhiger, weil ich eigentlich weiß, dass meine Kinder Acht geben, soweit. […] [Y: Nachfrage]. Ja gelassener..ich hab meinem Mann dann gesagt, dass das nich so schlimm is, dass sie aufpassen können (SK7: 470-478).

Hier verbindet *Frau B* das Muttersein mit einer Haltung von Offenheit/Vertrauen in Bezug auf die Fähigkeiten des Kindes („eigentlich weiß, Acht geben“), in Abgrenzung

zu ihrem Mann („strenger, schreit“). In ähnlicher Weise grenzt sie sich an späterer Stelle auch vom Rahmen der Kita ab, der ihr z. T. zu „durch- streng durchstrukturiert“ erscheint und sie sich „mehr“ „Zeit“ für „Freispiel“ wünscht, damit „Kinder °mehr- auch Zeit hätten für- ...ihr eigenes Spiel°“ haben (SK7: 558-560). Möglicherweise trägt hier die familiäre Erfahrung zu einer offenen Haltung und einem kritischen Bewusstsein gegenüber dem Rahmen in der Kita bei.

„Bindung“ steht auch bei *Herrn A* im Zentrum des professionellen Selbstverständnisses. Auf die Frage, was ihm am wichtigsten im Beruf ist, zieht er sofort eine Verbindung zum Handlungsfeld der Familie:

> […], dass man eine gute Bindung zu dem Kind hat. Also, dass man einfach...ja das sind ja im Endeffekt ja auch schon irgendwie...seine **EIGENEN,** irgendwie in Anführungszeichen..., dass die Kinder halt auch gerne zu einem kommen, dass man auch sich freut, sie zu sehen. Das ist ja finde ich sehr wichtig, dass man Spaß hat und den Kindern- bei den Kindern zu sein, dass die Kinder halt auch glücklich sind, **bei** einem zu sein (SK4: 234-241).

Herr A beschreibt hier die Bedeutung von Nähe und Vertrauen für sein professionelles Selbstverständnis und orientiert sich dabei am familiären Erfahrungsfeld („wie seine **EIGENEN**, Kinder glücklich **bei** einem“). Gleichzeitig grenzt er die Handlungslogik Familie und Beruf klar voneinander ab. Auf die Frage, wann ihm sein Fachwissen in der Familie nicht weiterhilft, schildert er eine Situation mit der Tochter, die gerade lernt, „selber zu krabbeln“:

> [M]anchmal ignoriert man das halt eher bei seinem eigenen Kind. Man weiß, das man das nicht machen soll..eigentlich..so irgendwie- ..aber, dass man das dann doch einfach macht, weil ‘s einfach dein Kind ist, weil man dann auch einfach das **ALLER ALLER** BESTE FÜR **SEIN** KIND HABEN MÖCHTE. So, also z. B. es kann halt grade krabbeln, aber es ist dann halt bequemer, getragen zu werden, von Papa […], „@.@. Gut, ich trag dich jetzt!“ @.@..So, was man dann hier eher nich macht. […] [Zu Hause] ist man noch mal ‘n bisschen einfach- ..in Anführungszeichen nich so… STRENG oder so STRIKT, sondern lässt sich doch noch viel mehr WEICHkochen (SK4: 303-318).

Hier ist sich *Herr A* bewusst, dass er sein Fachwissen „manchmal“ „ignoriert“, wenn es um die Herstellung der Vater-Tochter-Beziehung geht („**ALLER** BESTE“). Er unterscheidet die Nähe-Distanz-Regulation zwischen Beruf und Familie entlang von „streng/strikt in Anführungszeichen“ vs. „weichkochen“, wobei er in beiden Handlungsfeldern von einer grundsätzlichen Offenheit in der Situationsgestaltung auszugehen scheint („manchmal, das eigentlich nich soll, hier eher nich, außer vielleicht müde“).

Wie Frau B äußert sich auch *Herr A* kritisch über die Rahmenbedingungen der Zeitarbeit und orientiert sich dabei am Erfahrungsfeld der Familie. Auf die Frage, wie sich sein Selbstverständnis im Laufe seiner Berufstätigkeit verändert hat, erklärt er, dass die „Bindung“ (s. o.) und „Verantwortung“ für ihn „NOCH INTENSIVER“ wurde, seit er nicht mehr in Zeitarbeit beschäftigt ist (SK4: 257-263).

> [D]adurch, dass ich hier konstant da bin und die Kinder auch wirklich SCHON EINEN LÄNGEREN ZEITRAUM begleite. Jetzt, z. B. damals in der Zeitarbeitsfirma da war ich ja alle paar Tage woanders. Das ging dann halt nich. Das war dann auch immer- so ne, also es war auch schön mit den Kindern zu arbeiten, aber es waren halt irgendwie NICHT **MEINE** KINDER, so wie hier z. B. Man fühlt sich halt wirklich schon auch verantwortlich für die Kinder hier (2). Ich möchte auch, dass die EINEN **SCHÖNEN** KITATAG HABEN (7) (SK4: 257-263).
> [D]adurch, dass ich konstant da bin, °einen-festen-Vertrag-da-bin-ich-ja-noch-nich°, aber dass man einfach mehr Verantwortung hat, seine eigenen Kinder hat, seine eigenen Bezugskinder. Ja (5) und ich komm auch immer noch gern zur ARBEIT @.@ Das ist dann auch so nach dem Urlaub irgendwie, dass man sich dann hier auch wie zu Hause fühlt. **Also es ist auch schön Urlaub zu haben**, aber es ist auch schön, wieder HERZUKOMMEN, was ich halt z. B. damals als Optiker nicht hatte. Das war dann eher so jeder Tag °so ‘ne Qual° hinzugehen...so (SK4: 244-257).

Der Code „[S]EINE KINDER/seine eigenen Kinder“ verweist darauf, dass die familiäre Erfahrung dazu beitragen könnte, Aspekte der eigenen, berufsbiografischen Sicherheit („konstant da“ vs. „°einen-festen-Vertrag°“) als Rahmenbedingungen von Bindung und „Verantwortung“ zu begreifen. Die Hervorhebung „immer noch gern zur Arbeit“ zu gehen, könnte auf ein Belastungserleben hinweisen (s. o. Typ *RESIGNIERT*). Auch an früherer Stelle verknüpft er die Aspekte Bindung und Verantwortung mit der Rahmenbedingung zeitlicher Kontinuität. In der Passage zur Berufswahl erzählt er, wie ihn sein Engagement als Schüler in einem Projekt der Schülerhilfe zum ErzieherInnenberuf brachte („ältere Schüler helfen jüngeren“). Auch hier orientiert er seine Beschreibung am Handlungsfeld der Familie:

> SEHR FAMILIÄR war das alles da. […] [hab] gesehen-, wie die Kinner […] älter geworden sind, also in der Gruppe, die dann selber den Jüngeren dann auch geholfen haben (SK2: 144-153).

Bindung/Vertrauen, z. B. in die Fähigkeiten zum eigenverantwortlichen, selbstgesteuerten Lernen, werden hier erneut mit dem oben genannten Aspekt zeitlicher Kontinuität verbunden („gesehen, wie Kinner älter, dann selber den Jüngeren dann auch geholfen haben“).

Die familiäre Erfahrung wird außerdem mit einer kooperativen Haltung in der Elternarbeit verbunden. Abgesehen von *Frau B* sprechen alle Interviewpersonen des Samples an, durch die eigenen Kinder mehr Verständnis für Eltern zu haben.

Auf die Frage, wann die familiäre Erfahrung auch im Beruf hilft, antwortet *Herr A*, wie oben bereits erwähnt, er „**glaub[t]**“ „am meisten“ „mit den Eltern“, z. B. sich „auszutauschen“ bei Krankheit der Kinder (SK7: 364-374, s. Typ *ORIENTIERUNGSLOS*). Auch *Frau C* bezieht ihre Antwort bei der Frage auf die Elternarbeit und schildert eine typische Abholsituation in der Kita:

> ELTEERNN sind einfach, wenn die von der **Arbeit** kommen, sind z. B. MÜDE! Das is **tootaal anstrengend** ein Kind zu haben und zu arbeiten. Und, das sind so Sachen einfach, dass die Eltern dann manchmal vielleicht auch Fünfe gerade seinn-sein lassen und, obwohl ihr Kind eigentlich seine Hausschuhe oder Straßenschuhe selber anziehen kann, das jetzt einfach machen. Einfach, weil sie **MÜDE** sind und erschöpft. Das kann ich SEHR GUT, ähm oft nachvollziehen. Das konnte ich, als ich keine Mutter war, sondern NUR @in Anführungsstrichen@ Erzieherin, konnte ich das nich und hab dann oft gedacht: „Mhm, also der kann das ja eigentlich alleine, so!“ Und jetzt […] manchmal denk ich, „na ja, wenn die Mutter dann jetzt einfach auch ‘n harten Tag hatte oder der Vater..“ und jetzt einfach denkt, so, „ich hab jetzt grad nich noch die Kraft für ‘n Anfall oder sonst irgendwas“. Von daher, da hilft mir meine persönliche Erfahrung als Mutter (SK6: 353-358).

Auf Nachfrage erläutert sie, wie sie früher in solchen Situationen reagiert hat und was sich daran heute durch ihr Muttersein verändert hat:

> Also ich hab das eher beobachtet, dass ich dann dachte, „wenn das jetzt JEDEN Tag so is“. Gut das würd ich dann heute sonst auch noch machen. […] Wenn ich das Gefühl hätte, das Kind lässt sich jetzt **nur noch** bedienen und macht GAR NICHTS MEHR SELBER, @.@ so in Anführungsstrichen. Aber, sofort gesagt hab ich das damals auch nich. Aber das inner- das Verständnis hat mir halt manchmal gefehlt (SK6: 362-370).

Hier wird *Frau C* während des Erzählens bewusst, dass sie früher „auch“ eine solche Situation offen gestaltet hat („beobachtet“ vs. „sofort gesagt“), aber ihr „das Verständnis manchmal gefehlt“ hat. Die familiäre Erfahrung scheint ihr also mehr Sicherheit in der kooperativen Haltung gegenüber Eltern zu geben, aber auch mit dem Risiko der Marginalisierung von Fachlichkeit einherzugehen. Dieses Risiko deutet *Frau C* vermutlich selbst an („NUR @in Anführungsstrichen@ Erzieherin“).

Frau D bejaht die Frage, ob sich ihr Selbstverständnis im Laufe der Berufstätigkeit verändert hat, und bezieht sich sofort auf ihr Muttersein.

> Ja, durch meinen Sohn (.). […] ich bin die Einzige hier mit ‘nem Kleinkind und ich war früher, so wie meine Kollegen. Man hat das alles noch strenger gesehen!! (SK4: 143-146).

Im weiteren Verlauf schildert sie anhand eines Elterngesprächs, inwiefern ihr die familiäre Erfahrung das Verständnis für Eltern erleichtert. In dem Gespräch geht es darum, der Mutter „Mut“ im Umgang mit dem aggressiven Sohn „zuzusprechen“, die „panische Angst“ vor dem gemeinsamen Familienurlaub hat (SK6: 193-195):

> Also wir sind dann auch immer BEGLEITER, also und BERATER. Wir versuchen denen ja auch den Umgang so gut wie möglich..ähm zu gestalten..mit den Kindern. Und da fällt mir noch ein Beispiel ein, mit meinem Bezugskind. Das ist unser kleiner Haudegen. […] und sie [Eltern] geben ihm halt schon das Gefühl, wenn sie ihn morgens abgeben. „OOah, geh! Endlich bist du weg!“ Und wir wollen-, jetzt in diesen drei Wochen [Urlaub], haben wir jetzt

> besprochen, dass sie halt mehr wieder die Bindung zu ihrem Kind findet und, wenn sie dann aus m Urlaub kommt, dann wollen wir uns mal zusammensetzen, „wie sie denn den Urlaub erlebt haben?“...Einfach nur, damit sie merken, wir wollen den Eltern ja nichts Böses. Wir wollen einfach nur helfen und unterstützen, wenn sie Probleme haben mit ihren Kindern (SK6: 187-206).

Frau D konstruiert sich hier als „BEGLEITER und BERATER“ und zeigt dabei Tendenzen einer kooperativen Haltung gegenüber Eltern/Kind („Haudegen, zusammensetzen, unterstützen, nichts Böses“). Es fällt auf, dass sie sich nur auf fachliches Wissen zu beziehen scheint, obwohl es ursprünglich um die Bedeutung ihrer familiären Erfahrung ging. Auch als sie fortfährt, greift sie auf Fachlichkeit zurück:

> […] er kriegt von uns ja auch Ärger, wenn er haut. Er verprügelt manchmal wirklich die Kinder. Und dann muss er auch bei uns sitzen. Und .aber er bekommt dann auch trotzdem die Zuwendung, er is ja trotzdem ein tolles Kind und das- das fehlt manchmal. Das sagt Mama und Papa ja selber (.) Und Papa sagt halt, „ihr könnt ruhig zurückhauen!“. „Das machen wir nich! ... Wir schlagen ja ..keine Kinder!“ […]. Und XT [Name Motopädin, externe Fachberatung] hat auch gesagt, er brauch halt auch-.. und dann-. XT versucht, den Eltern auch noch mal-, er brauch halt diese NÄHE, er muss das spüren. Dann zeigen sie- Und ganz oft sitzen wir dann hier und drücken ihn so an uns, dass er sich auch selber merkt und er freut sich da drüber. […] aber man versucht-, sie müssen ihr Kind immer sprachlich begleiten und nich nur: „GEH!“ und ihn dann ignorieren. Er versteht die Situation nich. Er brauch ‘ne klare... Erklärung, „was hast du falsch gemacht?“ (SK4: 210-228).

Die von *Frau D* eingangs erwähnte Verbindung zur familiären Erfahrung wird von ihr hier nicht mehr aufgegriffen. Aber an späterer Stelle wird deutlich, wie die Erfahrung mit dem eigenen Sohn ihr in solchen Elterngesprächen helfen kann. Auf die Frage, wann ihr Fachwissen in der Familie keine Hilfe ist, schildert sie eine Situation, die den bereits erwähnten „Problemen“ von Bezugseltern und -kind ähnelt („GEH!“), in der sie „auch“ „einfach ma Mutter @und nicht Erzieher.@“ ist (SK4: 391-394).

> Wir hatten vor ein paar Wochen so ‘ne Phase, er hat nur gebockt, gebissen. Ja, das is normal, das durchlebt jedes Kind, jede Mutter...kriecht @graue Haare.@ Und dann war ich einfach so, ich kann-, „ja o. k., ich kann das nicht mehr ertragen. **Geh in dein Zimmer! Geh in dein Bett!**“ Tür zu! Einfach, um auch mich selber ma.. fünf Minuten zu schützen, so. […] er soll runterkommen und ICH soll runterkommen. Er wollte wieder irgendwas nich-, er wollte meinetwegen Trampolinspringen und.aber, hatte er wahrscheinlich gerade eingepullert oder so. Und dann kam WUUT, bockich, dann sind ja Kinder ganz oft in einer Phase, so sie SCHREIEN nur, sch- na gut schmeißen tut er sich nich. Aber er beißt sich dann imma selber (SK4: 397-408).

Hier reagiert *Frau D* ähnlich wie die Eltern ihres Bezugskindes („Geh!“ vs. „sprachlich begleiten, Erklärung“). Vielleicht trug die familiäre Erfahrung zur Handlungssicherheit im bereits erwähnten Elterngespräch bei, auch wenn sie dort explizit auf Fachlichkeit zurückgriff und keine bewusste Verbindung zum Muttersein zieht.

Ebenso wie im Fall von Frau D zeigt auch das Interview mit *Frau F*, wie ihr das Muttersein helfen könnte, mehr Verständnis für Eltern zu haben. Auf die Frage, wann ihr

das Fachwissen auch in der Familie hilft, schildert sie eine Situation beim Einkaufen mit der Tochter (Ende 2. Lj.), die gerade „VOLL in der Autonomiephaasee“ ist (SK8: 621-622):

> Ich **WEISS** einfach, wie man am besten damit umgeht. Ich weiß, was sie ausleben muss und ich weiß, dass es völlig @NOORMAAL is.@ @Das hilft schon mal ganz ganz doll, dass es nich irgendwie nur mein Kind is@. @Ich weiß auch, wofür das gut is.@ […] Also ich halte es dann aus und ich weiß ja auch wofür. Und mittlerweile kann man denn ja auch, also man machts ja auch tagtäglich hier, ne. Man macht ‘s ja auch ‘n bisschen vor. Zu Hause is es immer noch ‘ne andere Geschichte. Man hat manchmal auch einfach schlichtweg die Zeit nich, wenn man morgens los muss oder nachmittags (SK8: 620-647).

Auf Nachfrage, wie sie handelt, wenn sie „die Zeit hat“, schildert *Frau F*:

> Ja sie darf sich auf den Boden schmeißen. Also das is dann auch in Ordnung und das is jetzt nich PEINLICH. Alle gucken jetzt und ..äh, es gab wirklich ‘ne Situation, wo wirklich mal Leute kamen, sachten: „Och Gott! Was ist denn los mit ihr?“ Und da hab ich gesagt: „Wissen Sie, mein Kind wird gerade zu ‘ner eigenständigen Persönlichkeit. Lassen Sie sie mal!“ (SK8: 651-656).

Hier konstruiert sich *Frau F* als Erzieherin und Mutter, der zum einen das Fachwissen Sicherheit im Umgang mit Trotz bzw. Wut der Tochter bietet („Autonomiephaasee, in Ordnung, nich PEINLICH“). Zum anderen spricht sie „Zeit“ als Voraussetzung für eine offene, kindzentrierte Gestaltung der Situation an („halte es aus“ vs. „manchmal Zeit nich, los muss, zu Hause andere Geschichte“). Dieses familiär erworbene Erfahrungswissen könnte ihr auch helfen, mehr „Verständnis“ für überforderte Eltern zu haben. Auf die Frage, wann ihr Muttersein im Beruf eine Hilfe ist, antwortet *Frau F*:

> **A** hilft es mir bei Kollegen, wenn Kollegen manchmal kaum Verständnis für Eltern aufbringen könnnen, in gewissen Sachen, wo ich sach: „Leute! ..Das is manchmal so! Und AUCH..ICH ko-. Ich weiß, dass es nich gut is. Aber auch ICH SCHREIE!“ Also es gibt Situationen, wo du einfach nich mehr kannst, wo du fertig bist, auf ‘nem Freitagnachmittach und dann… wirst du auch mal laut. Und du weißt auch hinterher: „Oah! Das war jetzt irgendwie DOOOF!“ Aber auch das passiert einem. Wir sind alles.. MENSCHEN..wir sind keine MASCHIENEN. Und wir haben hier nich irgendwie die Pädagogik-BÜCHER im Kopf, die ganze Zeit! (SK8: 685-700).

Hier wird das „Verständnis“ bzw. die kooperative Haltung gegenüber Eltern angesprochen, aber auf die Interaktion mit Kollegen bezogen. Inwiefern die familiäre Erfahrung („Zeit, auch ICH SCHREIE, keine MASCHIENEN“) auch auf der Handlungsebene zur Kooperation mit Eltern beiträgt, lässt sich nicht klären. Denkbar wäre z. B. auch, dass die Formulierung „wir haben Pädagogik-BÜCHER im Kopf“ auf eine Diffusion im Eltern-ErzieherIn-Verhältnis hindeutet. An dieser Stelle deutet sie an, dass ihr Infoabende für Eltern im Umgang mit Trotz bzw. Wut bei Kindern helfen, und verweist damit grundsätzlich auf die Bedeutung eines solidarischen Austauschs bei der kritischen Reflexion des eigenen Handelns und der Gefahr persönlicher Verstrickung:

> ICH SELBER mach auch imma noch so was [schreien], wie wenn wir- weiß ich nicht, also,

> wenn hier irgendwo im Umkreis. Also wir haben auch mit den Eltern schon zusammen und wir haben ‘n Eltern-KIND-Zentrum hier angeknüpft. Äh, wenn da irgendwelche Infoabende zu solchen Themen sind, bin ich immer gern dabeeii…Und, weil ich das einfach gern FÜR MICH PEERSÖÖNLICH mitnehm und ich kann das den Eltern hier ja auch gut weitergeben (SK8: 634-640).

Hier verweist die Trennung „für mich persönlich mitnehmen“ von der beruflichen Haltung „auch den Eltern“ etwas davon „weiterzugeben“ auf eine professionelle Gestaltung der Elternarbeit hin.

Herr E berichtet (ebenso wie *Frau D*) auf die Frage, inwiefern sich sein professionelles Selbstverständnis im Laufe der Zeit verändert hat, auf eine positive Wirkung seiner familiären Erfahrung bei der Elternarbeit. Er erklärt, dass er „den Eltern gegenüber“ die Arbeit in der Kita leichter „verständlich machen“ kann (SK6: 514). An späterer Stelle führt er dies explizit auf seine familiäre Erfahrung zurück (s. u.). Zunächst schildert er eine Situation, in der sich Eltern bei ihm über schmutzige Kleidung beschweren: „Warum is mein Kind voller ESSENSRESTE?!“ „Füttert das bitte!“ (SK4: 451-453). Er beginnt mit einer fachlichen Legitimation, warum sie „die Kinder hier selbstständig essen“ lassen, wodurch diese „manchmal“ „komplett VOLL mit Essen“ sind (SK4: 487 f):

> Also d. h., die Kinder müssen ja erst mal ‘ne Erfahrung gemacht haben, um- und diese Erfahrung auch mehrfach gemacht haben, um.. das zu verstehen, […] [w]enn ich mich damit einreibe, dann wird ‘s irgendwann trocken und es krustet. Ähm, bis man weiß: „Suppe! Is erst mal irgendwie SCHMIERICH! Dann KRUSTICHCH und irgendwann fühlt es sich auch nich mehr schön an.“ (SK4: 497-503).

Dann wechselt er die Perspektive und versetzt sich in die Situation der Eltern:

> **Aber,** das is ja meistens so der erste Affekt so, die wollen das- die meinen das auch nich bööse. Es is einfach nur so ein. Es is einfach schon wieder komplette Garnitur Klamotten irgendwie voll mit Essen. Was is ‘n da los? Und, wenn man das dann einmal erklärt, was dahintersteckt und sowohl wir als auch das Kind, dass @nich böswillig schmutzig machen,@ damit die Mutter waschen- Es geht nicht dadrum, dass die Mutter waschen soll, sondern darum, dass das Kind einfach die Welt entdeckt. Dann klärt sich so was auch, dass ja, im Prinzip..ähm °den Eltern dann verständlich machen, was dahintersteckt° (4) (SK4: 507-514).

An späterer Stelle führt er sein Verständnis für Eltern dann auch explizit auf sein Vatersein zurück. Auf die Frage, wann ihm die familiäre Erfahrung im Beruf eine Hilfe ist, antwortet er:

> Mmhmh. Also so wie ich ja grad schon sagte, dass ich die Eltern dann auch ‘n Stück weit verstehen kann. Ämmmh. Wenn z. B. so was auftritt, so ‘n Spruch kommt: „Oh mein Kind is schon wieder komplett DRECKICH!“ Ähm, versteh ich das noch viel mehr. Also vorher kann man sich das vorstellen und jetzt kann ich ‘s verstehen, weil ich ‘s auch erlebe, wie viel Wäsche da z. B. anfällt. (2) So. Das kann man sich vorher auch äh bewusst machen, aber das noch mal wirklich zu verstehen ist noch mal..ganz anders. Wenn man selber in der Situation is (SK4: 632-638).

Insgesamt wird hier deutlich, wie das Vatersein *Herrn E* hilft, den Eltern gegenüber eine

kooperative Haltung einzunehmen. Zuerst formuliert er „so ‘n Spruch“ und beschreibt davon ausgehend, wie er sich als Vater nicht nur „vorstellen“, sondern „wirklich verstehen“ kann, dass Eltern „das nich bööse meinen“. Dann zieht er als weiteres Beispiel eine „häufige Frage“ der Eltern heran, die sich auf die Mahlzeiten für Unter-Einjährige bezieht:

> Und z. B. das Essen is ja häufig ‘ne Frage bei Eltern: „Was kann man den denn anbieten?“ Wir haben ja auch Unter-Einjährige da, ne. Also: „Was können die denn schon essen?“ Und, dass ich jetzt einfach- vorher hat ‘s mich nicht betroffen- solche Fragen, weil ich [Elementarbereich] nicht mit Unter-Einjährigen zu tun hatte und jetzt sammel ich dieses Wissen, weil ich einfach privat in dieser Situation bin und das kann ich natürlich auch hier nutzen. […] So, dass hier also auch Eltern gegenüber sagen kann: „So, es is überhaupt nich schlimm, wenn ihr Kind keinen Brei mag ähm, wir haben hier immer Gemüsebeilagen zum Mittagessen. Da kann es immer ‘n Stück Kartoffelll, Brokkoliii oder was auch immer PROBIEREN. Und es kann auch Fleisch essen […], sobald da Zähne draußen sind, kann man denen auch ‘n Stück geben, können die auch ‘n bisschen was abbeißen und kauen, machen die reflexhalber.“ (SK4: 644-671).

Hier ergänzt *Herr E*, dass ihm die familiäre Erfahrung nicht nur dabei hilft, die Perspektive von Eltern „wirklich zu verstehen“, sondern ihm auch als eine Art Filter beim Lernen im Laufe seiner beruflichen Sozialisation dient. Er verbindet Theorie- und Erfahrungswissen aktiv miteinander, um professionelles, lebens- und berufswelttaugliches „Wissen zu sammeln“. Dabei hilft ihm, wenn die „Fragen“ ihn auch „privat“ „betreffen“ („PROBIEREN, Fleisch, sobald da Zähne“).

Zusammenfassend betrachtet ist für die eben dargestellten Handlungsmuster ein Bewusstsein für doppelte Ungewissheit prägend. Dieses Bewusstsein geht entweder einher mit der Dekonstruktion oder Bedeutungslosigkeit von Geschlechterkonstruktionen. Nur das Muster ‚Profi/Realist‘ zeigt eine weitgehende Zufriedenheit für ‚Resigniert‘ und ‚Orientierungslos‘, ist hingegen eine Unzufriedenheit angesichts der Belastungen in Beruf und/oder der familialen Vereinbarkeit typisch. Diese wird v.a. auf einer latenten, implizite Weise im Material deutlich, was sich auch als Ausdruck der Verdopplung von Ungewissheit im Untersuchungsfeld lesen lässt. So ließ sich z. B. auch kein expliziter Code für die Bezeichung ‚Resigniert‘ und ‚Orientierungslos‘ im Material finden.

5.1.2 Grenzen des familiär erworbenen Erfahrungswissens für das professionelle Selbstverständnis

Die Handlungsmuster ‚Familien-Experte', ‚Eltern-Dienstleister' und ‚Idealist' charakterisiert ein fehlendes Bewusstsein für doppelte Ungewissheit. Sie verdeutlichen die Grenzen des familiär erworbenen Erfahrungswissens in der professionellen Gestaltung doppelter Ungewissheit und welche Bedeutung die De-/Konstruktion von Geschlecht dabei hat.

Typ 1: *FAMILIEN-EXPERTE*
Dieses Muster wird im Sample am häufigsten angesprochen und es finden sich Bezüge in jedem der Interviews. In den Subjektkonstruktionen dieser Gruppe ist das Verhältnis von professionellem Wissen und Handeln an dem Kontrollstil eines technischen Experten orientiert. Ziel ist das Minimieren oder Vermeiden von Ungewissheit. Individuelle Lösungen/Abweichungen gelten tendenziell als Fehler. Eigene Vorlieben dominieren weitgehend unreflektiert die Situation. Das Arbeitsbündnis mit Eltern/Kindern ist von Distanz/Bevormundung geprägt; Nähe wird tendenziell dem privaten-familiären Bereich zugeordnet. ‚Weiche' Kontrollvarianten gelten bereits als individuelle Kooperation, z. B. wenn Kinder auch Angebote ablehnen können.

Die Ergebnisse bestätigen die Befunde anderer Studien (s. Kap. II i. d. Arb.), denen zufolge der Erzieherinnenberuf unentschlossenen jungen Frauen gesellschaftlich nahegelegt wird. Diese teilen häufig auch ein vermeintlich veraltetes ‚mütterliches' Berufsverständnis und greifen unreflektiert auf biografisches oder familiär erworbenes Erfahrungswissen zurück. Am meisten beziehen sich im Sample *Frau F, Frau D* und *Frau C* auf den Kontrollmodus. Alle drei berichten zunächst von einer Phase der ‚Unentschlossenheit' bezüglich ihrer Berufswahl und wie ihr Weg in den Erzieherinnenberuf im Nachhinein als individuell gewählte Lösung für Belastungen in der familialen Vereinbarkeit wahrgenommen wird. Die Ergebnisse zeigen auch, dass nicht nur ‚Mütterlichkeit' als Strukturkategorie und normative Erwartung eine Grenze für das professionelle Selbstverständnis bzw. für die familiäre Erfahrung darstellt, sondern wie dies in komplementärer Weise auch für ‚männliche Professionalität' gilt.

Frau F greift im Sample am häufigsten auf den Kontrollstil zurück. Sie wollte erst „nie

Erzieherin“ werden, bis sie durch Arbeitsamt und Jugendeinrichtung „angesprochen“ (SK3) wurde, ob die Ausbildung zur Sozialpädagogischen Assistentin (SPA) auch für sie infrage käme:

> [I]ch wollt nie Erzieherin werden. […], hab eine Ausbildung angefangen, im **GANZ andern Bereicchh**…äh zur Kauffrau im Einzelhandel. Hab die nach ganz- also in der Probezeit noch ABGEBROCHEN, weil ich gemerkt hab…, das..wird mich nich ERFÜLLEN. […] in so ‘ner **ARBEITSAMT**MAASSNAAHME […]hab ich das erste Mal soo Kontakt gehabt..mit: „Ka-Ka-Kannst Du Dir vorstellen, in die und die Richtung zu gehen?“ (.) Uund da hab ich **NIE** dran gedacht. Und da hab ich gesacht: „Hiähh! Ne, eigentlich NICH!“ […] „Ja, ich hab kleinere Geschwisteerr.“ Dazu bin ich- ne. Also dadurch bin ich da drauf gekommmenn. Oder: „Ich hab Babysitting ganz viel gemacht.“ Das war in meinem Fall NIE SO. (.) […] im XKE [kommunale Einrichtung OKJA] […] wurde mir konkret gesagt: „Du kannst ja direkt diese..SPA-AUSBILDUNG machen!?“ (SK3: 96-124).

Frau F berichtet zunächst von einer Phase der Unsicherheit bezüglich ihrer Berufswahl („Ausbildung angefangen, im **GANZ andern Bereicch**, ABGEBROCHEN, mich nich ERFÜLLEN). Ihren Weg in „diese..SPA-AUSBILDUNG“ legitimiert sie auf implizite Weise mit ‚weiblichen‘ Fähigkeiten für Babysitting („kleine Geschwister, Babysitting“). Diese Norm deckt sich zwar nicht mit ihren Erfahrungen, aber wird auch nicht infrage gestellt („in meinem Fall NIE SO“), was im weiteren Verlauf noch deutlicher wird:

> Und die geht ja auch NUR **ZWEI** Jahre in Anführungsstrichen. Und, wie man so in dem Alter is: „Oh schnell! Irgendwie was machen!“ @.@ @Und vor allemFRÜH Feieraabeend@, weil das is ja ‘ne schuulische Ausbildung. Und hab dann gedacht: „Ja, das machst du.“ **Ja!** Und dann hab ich das gemacht. Und hab gleich gemerkt: „Joah, das gefällt mir eigentlich ganz GUUTT.“ (.) Ääh..ja genau, und dann bin ich ja in dieser Ausbildung noch selber MUTTER geworden. Ähm, das konnt man TOTAAL gut vereinbaren (SK3: 128-135).

Hier legitimiert die Norm ‚Mütterlichkeit‘ im Zusammenhang mit der Kategorie „Alter“ eine frauentypische Berufswahl im Nachhinein als individuell gewählte Lösung für die Belastungen der familialen Vereinbarkeit in frauenspezifisch vorstrukturierten Lebensentwurfs („Irgendwie was machen!“, NUR **ZWEI** Jahre. FRÜH Feieraabeend@, MUTTER TOTAAL gut vereinbaren“). Was hier noch als Lösung gilt, erscheint kurz darauf als Konflikt. *Frau F* schildert, wie bei ihr im Laufe von Praktikum und Facharbeit mit jeweiligem Bezug zu der Jugendeinrichtung XKE das Interesse für Jugendarbeit und Studium aufkam. Die Erzählung setzt bei der Lebensphase am Übergang zwischen der Erstausbildung als SPA und der Ausbildung zur Erzieherin an:

> […], dann war für die meisten das Ziel, wir machen sowieso noch unseren Erziieeher HINTERHEER. Und dann hab ich das dann auch gemacht…, mit dem ZIEL damals aber schon, du machst nebenbei das FACHABI. […] Also immer mit dem Ziel- , also **EIGENtlich** möchte ich ja gerne °studieren°. (.) Und öah..also ich wollt das gleich irgendwie vertiefen richticchh und ..hab aber-. Also ich fand die Erzieherausbildung- . Also das sach ich jetzt auch im Nachhinein: Ich bereu das überhaupt nich. Die war tootaal WERTvoll. Ich hab richtich viel gelernt. (.) [atmet ein]. PRAXISNAH..äh Facharbeit schreiben war total ‘ne klasse Erfahrung..Und ähm..joah, so kam das eigentlich. (.) Also. **GAR NICH GEPLANT!** Irgendwie. (.) (SK3: 137-149).

Dann erklärt sie anhand ihres Praktikums, die Ausbildung nicht zu „bereuen“:

> […] da haben wir unheimlich viel Zeit in in in ner Praxisstelle verbracht. […] Also das is natürlich schonn. Da erlebt man einiges mit den Jugendlichen so (SK3: 209-213).

Hier deutet sich der bereits erwähnte Konflikt zwischen der eigenen Orientierung in Richtung Jugendarbeit/Studium und ‚Mütterlichkeit/familialer Vereinbarkeit‘ an („vertiefen richticchh, WERTvoll, klasse Erfahrung“ vs. „nicht bereuen, **GAR NICH GEPLANT!**“). Bereits zu Beginn des Interviews erklärte *Frau F*, dass sie nach zwei Semestern das Studium „Soziale Arbeit und Diakonie“ (35) „unterbrechen“ (SK3: 17-21) musste:

> [Ich] hab das Studium dann aber ganz schlicht °aus finanziellen Gründen°… **unterbrechen** müssen, wie man es auch immer sacht…Also ich möchte es vielleicht irgendwann mal noch mal nebenberuflich machen. […] hab dann ..äh..im Anschluss noch mal ‘ne kleine Tochter gekriecht (SK3: 17-21).

Gegen das Studium sprach anscheinend die ‚Doppelstruktur‘ eines ‚mütterlich-familiären‘ Lebensentwurfs („finanziell“, „Tochter“), was sie auch an späterer Stelle deutlich macht, als sie erklärt, warum sie lieber nicht in die Jugendarbeit gehen würde:

> [Der Kindertagesstättenbereich] is jobmäßig ganz ganz sicher, ne. Also, gerade bei XV. Das is ‘n RIIEESEN Träger in XO1 [Wohn-/Arbeitsort]. Ähm, kriecht man, […], schnell ‘n unbefristeten Vertraag […] Und die Bezahlung is auch gut, muss ich dazu sagen. Also da WEEIISS ich, dass es in XKE [Jugendeinrichtung] wesentlich schlechter is. (2) Is natürlich auch- […], die WELT RETTEN so ‘n bisschen und die Bezahlung is ja völlig egaal. Also, dass man damit nich reich wird, war mir von Anfang an **bewusst**! Aber ich hab mittlerweile zwei Kindder […] „Na jaah, jetzt so 300 € weniger wären schon SCHLECHT, ne!“ Is klar, ne. Spielt auch mit, ne. Also **nich nur.** Also es is ja nich so, dass ich sach: „Oah, ich mach die Arbeit hier nich GEERNEE.“ . **Ich MACH ‘S** UNHEIMLICH geernee- .(.) Joaa. (.) (SK3: 314-330).

In Korrespondenz mit ihrem ‚semiprofessionellen-mütterlichen‘ Berufsverständnis der Jugendarbeit, in dem es nicht um Geldverdienen gehen darf („WELT RETTEN, Bezahlung völlig egaal“), nimmt sie auch ihre jetzige Stelle im Nachhinein als individuelle Lösung von Belastungen in der familialen Vereinbarkeit wahr („aber zwei Kindder, **nich nur,** UNHEIMLICH geernee“).

Wie bereits erwähnt, gehört auch *Frau D* zu den ‚Unentschlossenen‘ mit einem eher ‚unfreiwilligen‘ Berufsweg. Sie konstruiert sich als „Wirbelwind“, der ursprünglich Polizistin oder Pathologin werden wollte, wovon ihr familiäres Umfeld ihr jedoch abriet:

> [I]ch war schon immer erst mal ‘n Wirbelwind, immer viel mit Menschen in Kontakt und dann sind wir seit- äh 1998 auf ‘s Dörfchen gezogen und von dem Zeitpunkt ging ‘s eigentlich los, dass ich immer Babysitter von d- meiner STRASSE war. […] Und dann kam irgenwie nachher der Punkt, „o. k., was willst du machen?“. Dann wollt ich immer erst @zur Polizei@. Wollte mal Kriminalpolizistin werden oder Pathologin. Und dann haben immer alle zu mir gesagt, „was machst du-?“. Meine Mutti ist tödlich verunglückt, „was machst du, wenn du an eine Unfallstelle kommst, wo das-,... wenn du-wenn du-? Das is halt Familie!“ Und dann

> hab ich gesagt, „o. k., alles klar, ich mach meinen Erzieher!“. Die Bindung zu K-, haben immer alle gesagt, „die Bindung zu Kindern hast du!“. Ich hab dann auch angefangen, ‘ne Handballmannschaft zu trainieren. Und dann kam eigentlich der Entschluss, „ich mach gleich nach meiner Schule-“. Ich bin dann auch extra vom Gymnasium runter, ..weil ich dachte mir, ich brauch jetzt das Abitur nicht, dann häng ich ja... noch mehr Jahre hinterher. […], hab meinen Realschulabschluss gemacht und bin dann in die Erzieher- zur Erzieherschule gegangen. (3) Also viel is es halt Nachbarskinder auch..immer „kannst du aufpassen?“. „Hast du Zeit?“ Und das is heut noch so, dass meine Cousinen und so- ..bevor mein Sohn gekommen is: „Kannst du aufpassen? Bitte!“ (2) Und ich arbeite halt gerne mit Menschen. Dann hab ich mir gedacht..., „nur m- also.. alte Menschen.., nee!“ (2). Das war eigentlich, warum ich..gesagt hab: „O. k... Erzieher is meins!“ Und ich bereu meinen- ..also das auch überhaupt nich! (SK1: 36-59).

Die Formulierungen „eigentlich o. k.“, „bereuen“ deuten auf Konflikte zwischen den eigenen beruflichen Interessen und ‚Mütterlichkeitsnormen‘ hin, wobei Letzteres schon vor der Ausbildung vorausgesetzt wird („Bindung hast du, haben immer alle gesagt“). Die Verknüpfung von „Babysitten“ und der biografischen Umbruchssituation eines „Umzuges“ könnten auf Ängste durch den Verlust der „Mutti“ und „Kontakt“ hinweisen („von dem Zeitpunkt ging ‘s eigentlich los“). Hier wie auch im weiteren Verlauf wird deutlich, inwiefern Mütterlichkeitsstereotypen („Bindung hast du“) in dieser Umbruchssituation sowohl zu Sicherheit als auch zu Konflikten in der Identitätsbildung beitrugen.

> […] wenn ein Nachbarskind ähm, dass man freiwillig schon immer gucken, „kann ich nich ma ‘ne Runde schiieeben?“. Und einfach ähm für mich war ‘s dann auch klar, ich möchte immer früh Mutter werden, […], ich hab auch total gerne mit Puppen gespielt (SK1: 61-65). Ich war ja selber erst 13. […] für Mädchen is ja „Babiiees, die sind ja alle süß!“.. […] Und dann hab ich ja mit der Ausbildung angefangen […] die Familie hat dann auch schon so den Stempel auf die Stirn gesetzt. (2) Is heute noch so […]. „Kannst du mal?“ ?“...Das war auch ganz viel (4). Ja viel, ich mag- ich mag halt das mit diesen Menschen arbeiten und bei alten Menschen..ja..ich glaub da würde man zu viel mit dem Tod konfrontiert werden und die Kleinen, die kann man noch so schön ....lenken (SK1: 82-101).

Die konflikthafte Auseinandersetzung mit Mütterlichkeitsnormen („Pathologin“ vs. „o. k. Erzieher ist meins“, „Arbeit mit Menschen“) im Zusammenhang mit ‚Alter‘ („erst 13“) wird auch hier in Formulierungen deutlich wie „Stempel, „freiwillig“. Diese Normen legitimieren den Berufsbildungsweg, ähnlich wie bei Frau F, im Nachhinein als individuell gewählte Lösung für Probleme der familialen Vereinbarkeit („dann auch klar immer früh Mutter werden“).

In ähnlicher Weise wie schon Frau F betont auch *Frau C* ihre Unentschlossenheit in der Berufswahl und betont den Zusammenhang mit ‚Alter‘ bzw. Unsicherheiten der Adoleszenz, war „mit 17“ „noch überhaupt nicht orientiert in [ihrem] Leben“:

> [I]ch war eigentlich so ‘n Mensch damals, als ich den Realschulabschluss gemacht hab, ich war noch überhaupt nicht orientiert in meinem Leben. […], ‘ne Krankenschwesternausbildung angefangen, hab die aber abgebrochen.. nach ‘nem halben Jahr.., weil mir das überhaupt nicht zugesagt hat. Ich war auf so ‘ner Krebsstation und das ‘s mit 17 Jahren einfach noch nich-. Und ähm hinterher hab ich dann...**UM IRGENDWAS ZU**

> **MACHEN** @sozusagen@ ‘ne Ausbildung zur Zahnarzthelferin gemacht. (.) Hab die dann auch abgeschlossen und als ich dann Anfang **20** gewesen bin, dann hab ich gedacht, „so ich möchte jetzt eigentlich was auch @lernen@, was ich dann auch...ARBEITEN ..kann“, letztendlich dann irgendwie und ich hatte schon eigentlich eher den Wunsch, eigentlich mit Kindern zu arbeiten, hab das auch nebenbei immer mal gemacht irgendwie so, mit den Kindern Hausaufgaben usw. und sofort (SK1: 47-62).

Wie ihr Müterlichkeitsstereotypen Sicherheit in der Identitätsentwicklung bieten, zeigt sich in der Darstellung der Berufsbiografie. Erst nach einem Ausbildungsabbruch (Krankenschwester) und dem Abschluss einer Ausbildung, die nicht den eigenen Orientierungen entsprach („**UM IRGENDWAS ZU MACHEN**“), ging *Frau C* in die Ausbildung zur Erzieherin:

> Ich hab ‘ne Ausbildung gemacht: „Ahh, also äh, mir fällt jetzt auch nix Besseres **ein**!“ […] und dann als Erzieherin hab ich einfach gemerkt, so ich also, ich kann ganz gut mit KINDERN. Ich war der Meinung, das entspricht meinen Fähigkeiten. Und ähm, das hat sich dann eigentlich auch im Laufe der Ausbildung dann auch viel entwickelt, dass ich dann echt gemerkt habe: „Hey, ich wusste, ich kann gut mit Kindern!“ (SK1: 118-124).

Ähnlich wie oben auch *Frau D* legitimiert sie ihren Berufsbildungsweg mit ‚weiblichem‘ Interesse und „Fähigkeiten“ für Babysitting („immer mal mit Kindern“), die sie bereits in die Ausbildung mitbringt („fällt nix Besseres ein, wusste, [sie] kann gut“). Dies wird auch im weiteren Verlauf der Passage deutlich:

> Also, das war mir schon imma- also schon länger bewusst, weil ich hatte Nachbarkinder, viele, hab da aufgepasst und ähm bin auch mit Geschwistern aufgew-. […] und, eigentlich, also das war schon während meiner Ausbildung..zur Zahnarzthelferin eigentlich, dass ich da gemerkt hab so, das is **eher @**wirklich nicht meins@, also so den Sauger festzuhalten. Aber ähm, ich war da eben, ich glaub, mir is nich richtig die **Idee** richtig gekommen, so das was ich gut kann, dann wirklich auch zum Beruf zu machen oder was mir gefällt. So das kam dann wirklich auch erst irgendwie.. da [Ausbildung/Beruf] die Idee (SK1: 130-140).

Zusammengefasst ist ‚Mütterlichkeit‘ in den bisher genannten drei Fällen (Frau F, D, C) dieser Gruppe von großer Bedeutung für den Berufsbildungsweg. Zugleich wird in allen drei Interviews ‚Mütterlichkeit‘ im Zusammenhang mit dem Abbau von Kontrolle thematisiert. Inwiefern hier allerdings die Geschlechterdifferenzen in ‚Leistung/Beruf‘ vs. ‚Familie/Freizeit‘ eine Grenze der familiären Erfahrung markieren könnte, soll im Folgenden deutlich werden.

Frau D macht auf die Frage, was ihr wichtig im Beruf ist, ihr ‚technisches‘ an Entwicklungsdefiziten orientiertes Berufsverständnis folgendermaßen deutlich:

> [I]ch mag halt das mit diesen Menschen arbeiten und bei alten Menschen..ja..ich glaub da würde man zu viel mit dem Tod konfrontiert werden und die Kleinen, die kann man noch so schön ....lenken, denen so viel beeiibringen (10) (SK2: 98-101).

Dabei konstruiert sie sich als „Mensch“, der „immer in Bewegung sein muss“:

> Also ich wollte erst NIIEE in der Krippe arbeiten. Oh Gott, fand ich das schrecklich! Ich bin selber ein Mensch, der muss immer in Bewegung sein. Also ich brauch ganz viel...am besten nur Sport und...und dann dachte ich mir: „Oh Gott mit Krippenkindern kann man das nich!“ […] es gibt immer mehr Problemfamilien...[…] entwicklungsverzögerte Kinder […] und so durch unsere Arbeit können wir wirklich mehr erreichen! (SK2: 106-138).

Frau D scheint „Bewegung“ auch mit einer ‚technisch-defizitären‘ Vorstellung von ‚Leistung/Erfolg‘ zu assoziieren („wirklich mehr erreichen“), die sie von der Krippenarbeit abgrenzt („mit Krippenkindern kann man das nich, schrecklich“ vs. „Wirbelwind/Kriminalpolizistin/Sport“). Dementsprechend scheint sie die Abwertung des ‚kaum technisierbaren‘ Krippenbereiches auf latente Weise zu reproduzieren. Bei der Frage, was sie sich in Familie und Beruf noch wünschen würde, erzählt sie von ihrem Wunsch, sich fortzubilden und begründet:

> […] „Was kann man noch mit Krippenkindern machen?“ Also jetzt Kneippen und, „was ich-hab ich da noch für Möglichkeiten?“ […] gerade so mit Krippenkindern, weil die setzt man ja nur ins Wasser […] (SK2: 535-550).

Die Abgrenzung von Krippe und Polizei/Bewegung könnte auch auf die latente Bedeutung der Geschlechterdifferenz ‚Leistung/Erfolg‘ vs. ‚Mütterlichkeit‘ hinweisen („Krippenkinder setzt man nur ins Wasser“) und markiert zugleich auch eine Grenze der familiären Erfahrung für das professionelle Selbstverständnis. Bei der Frage nach Veränderungen in ihrem beruflichen Selbstverständnis erklärt *Frau D*, „durch [den] Sohn“ (143) weniger „streng“ zu sein:

> Man hat das alles noch strenger gesehen!! Man hatte immer ‘ne Vorstellung von einem KIND. Das-das und das-und-das muss er können! Aber jedes Kind ist unterschiedlich! […]..ich bin dann immer die MAMI, die dann sagt: „Stopp! Lasst ihn ma! Er brauch auch-er ist noch nicht so weit. Er brauch ‘n bisschen Zeit.“ Ich hab ‘n- ich bin streng und konsequent! Aber ich hab meine Leine ‘n bisschen...losgelassen (SK4: 146-152).

Hier verbindet die IP ihre Erfahrung als „MAMI“ mit dem Abbau von Kontrolle. Im weiteren Verlauf zieht sie als Beispielsituation heran, „selber ‘n schlechten Esser [Sohn] zu Hause“ zu haben, was ihr wiederum im Beruf hilft, z. B. beim Essen weniger „streng“ (SK4: 434-439) zu sein:

> Oder es mag z. B. nicht aufessen, wo ich dann sag, „Leute ihr seht doch, ...er mag es nich!“. Weil, dann denk ich immer: „Stellt euch ma vor, ihr habt Kinder und einer würde das mit eurem Kind machen.“ (SK4: 441-444).

Sie grenzt sich zwar von dem Kontrollbedürfnis der Kolleginnen („Leute“) ab, aber scheint dieses auf latente Weise auch mit ‚Leistung‘ zu verbinden, indem sie ‚gute‘ von „schlechten Essern“ unterscheidet. An anderer Stelle wird ihre ‚technische‘ Auffassung von ‚Leistung‘ auch deutlich. Auf die Frage, ob das Wissen aus Aus-/Fortbildung für ihre beruflichen Anforderungen ausreicht, grenzt sie die eigene Ausbildung in Mecklenburg-

Vorpommern von der in Hamburg ab. Während sie im Praktikum „HARTE ARBEIT“ leistete, d. h. mehr Angebote machen und planen mussten, „was will [sie] überhaupt mit [ihrem] Angebot erreichen?“, „reflektieren“ die Hamburger PraktikantInnen in ihrer Einrichtung „nur über sich selber“, sodass sie „nichts machen“ bzw. ‚leisten‘ „müssen“ (SK6: 576-600).

In ähnlicher Weise scheint auch *Frau F* den Code ‚Bewegung‘ auf latente Weise mit ihrer ‚technischen‘ Vorstellung von ‚Leistung‘ zu verbinden. Auf Nachfrage, was ihr in ihrer jetzigen Arbeit (Krippe) wichtig sei, beschreibt sie:

> Mhmh, es hat, also es hat alles seine Vor- und Nachteile, egal mit welcher Altersstufe man arbeitet. Von den Krippenkindern da sieht man natürlich auch GANZ GANZ VIIEEL allein schon körperlich, was sich da so alles tut. Und man kann da ja auch ganz viel bewegen-also sind u. a. auch hier ‘ne Integrations- und Bewegungskita […](SK4: 242-249).

Wie bei Frau D scheint im Zusammenhang mit der kaum ‚technisierbaren‘ Krippenarbeit auch deren Abwertung einherzugehen („Vor- und Nachteile, egal mit welcher Altersstufe“). „Ganz viel bewegen“ scheint sie mit Kontrolle und einem höheren Klientenalter zu verbinden. Einen „tollen Moment“ – auf den sie ihr oben erwähntes Interesse für Jugendarbeit zurückführt – hatte sie z. B., als ihr ein männlicher Klient während der praktischen ErzieherInnenausbildung in der oben erwähnten Jugendeinrichtung „gedankt“ hat:

> […] ein toller Moment war z. B. als einer ‘n […] positiven Vertrag [Ausbildung] hatte. Der kam denn wirklich noch mal WIEDER. Und hat mir dann gedankt, dass @ich ihm so ‘n bisschen in den ARSCH getreten hab@. Ähm.., dass er […] °büffelt.° […] (SK4: 209-221).

Von diesem „tollen Moment“ grenzt *Frau F* ihre praktische SPA-Ausbildung in einer Kindertageseinrichtung ab:

> [D]ieses Süße, Behütete und da is alles tutschi in jeder Familie. °Ich glaub, das wär gar nichts mehr so für mich!° (.) @Also, ich glaub ich brauch das auch, hier so ‘n bisschen@ manchmal was loos iiss…so blöd das auch klingt. Aber das hat ja auch so ‘n gewissen Reiz, das irgendwie hinzukriegen und. Äh wir hatten jetzt-, °z. B. gerade gestern° äh hier POLIZEII im Haus wegen einem Kind. […] ich bin schon so ‘n Mensch, der sacht: „Oh nö, ich möcht schon da hin, wo ich was **MACHEN** kann, wo ich ‘n bisschen was bewirken kann!“ ..und nich nur den ganzen Tag basteln, ne. (SK5: 354-364).

Insgesamt verbindet sie „bewirken“ mit Kontrolle/Defizitorientierung („ARSCH getreten, POLIZEII“ vs. „nur den ganzen Tag basteln“) und konzeptualisiert die Kindertageseinrichtung vor allemin ihrer sozialen Ergänzungs-/Betreuungsfunktion. Wichtig im Beruf sind für sie „**SCHWIERRIGE ELTERNGESPRÄCHEE[N]**“ (367), wenn z. B. ein Kind mit „Jugendamtauflage“ (380) in die Kita kommt (SK5: 406-434):

Hier half ihr das Muttersein mit mehr Verständnis auf Eltern zuzugehen:

> [A]ls ich das **ERSTE** Mal sach ich mal irgendwie auf Eltern gestoßen bin, wo ich gedacht hab: „Boah! Was seid ihr denn für Assis!“ Also jetzt ganz platt-flappsig so gesacht […] [Aber], es is ja auch so ‘ne Vertrauensbasis. Also die is natürlich auch ganz wichig. Und man weiß ja auch SELBER als Mutter, …man will vielleicht nicht bei jedem Problem mit jedem… reden (SK5: 488-518).

Wichtig ist ihr, dass sie dann „mehr Kommunikation führt“ und dadurch „irgendwie doch watt bewegt“ (SK5: 406, 434). Darunter versteht sie einen eher instruktiven Stil, vermittelt an „Anlaufstellen“, „sacht“: <Geh da mal hin! Daa kenn[t] [sie] die und die PERSONN. ..Und die is °GAANZ TOOLL°“ (SK5: 392-396).

Insgesamt betrachtet, legitimiert *Frau F* den Abbau von Distanz zugunsten einer „Vertrauensbasis“ zwar explizit mit familiärer Erfahrung („Assis!>“ vs. „SELBER Mutter“). Allerdings könnte dabei (wie bei Frau D) die latente Verknüpfung von ‚Leistung/Bewegung‘ mit Kontrolle/Defizitorientierung eine Grenze markieren („Süße, behütet, tutschi, nur basteln“ vs. „Arsch getreten/gedankt, Polizei“, will „bewirken, bewegen“). Bereits an früherer Stelle führte sie ihre Berufsmotivation vor allemauf den Einfluss durch ihre „beste Freundin“ zurück, die früh verwaist, im „Kinderhaus“ aufgewachsen ist, wo „Sozialarbeiter“ „wirklich andern helfen“, „viel GESCHAFFT“ (SK4: 163-181) haben. Wie wichtig die ‚männliche‘ Konnotation dabei ist, zeigt sich auch, als *Frau F* von den „COOOLE[N] LEEUUTE[N]“, die in der bereits erwähnten Jugendeinrichtung „arbeiten“, berichtet, wo sie selbst gern „mit 16-17“ „SCHÖNE[ ] Sachen“, „Ausflüge“ gemacht hat. Als Legitimation dient ihr, im „Jugendbereich“ „**ist ja meistens so ‘n MÄNNNA-Überfluss** und im Kita-Bereich meistens umgekehrt“ (SK4: 300-306). In Korrespondenz zu ihrem ‚technisch-distanzierten‘ Berufsbild geben ihr die „LOB-Gespräche[n]“ „einmal im Jahr“ mit der „Leitung“ Handlungssicherheit, d. h., wenn sie dann „mehr Geld kriech[t]@)“ oder „reflektiert“, dass sie zweimal „im Jahr“ ein „Elterngespräch“ macht, statt nur „EIN[S]“, „guckt“ dafür „jedes“ „Portfolio“ „KOMPLETT DURCH“ (SK6: 574-617).

Neben dem ‚technischen‘ Berufsbild wird das ‚mütterliche‘ Selbstverständnis auch im Fall von *Frau F* deutlich. Erwartungsgemäß ordnet sie die ‚beste‘ Erziehung der Mutter in der Familie zu. In der oben genannten Passage zu „schwierigen Elterngesprächen“ legitimiert sie einen „Kitaplatz“ für Kinder „im Normalfall“ mit „arbeitstechnischen Gründen“ (SK5: 420-424, 380). Auf die Frage nach Wünschen bezüglich der familialen Vereinbarkeit betont sie, der „EINZIIGE Wunsch“ wäre „‘n bisschen noch bessere

Bezahlung“, weil sie sich sonst „nich erlauben“ kann, „in Teilzeit zu arbeiten“. Sie begründet, „noch Kindder“ und „eins, was noch klein is“ zu haben (SK5: 794-798). *Frau F* fährt fort, es sei ein „TOTAALER VORTEIL als Erzieher“, dass sie früher während der „Ausbildung“ den „Sohn“ in „jede Praxisstelle“ „immer mal mitnehmen“ konnte oder dass jetzt die Tochter in ihre Einrichtung geht (SK5: 828-840):

> […] ich kann ‘s für mich gut vereinbaren. Dadurch natürlich auch, dass meine Tochter HIER iss, muss sie selber weniger in die Kita, weil wir ja nur einen Weg haabenn (SK5: 828-832).

Hier wird die Kindertageseinrichtung als ‚Notlösung‘ konzeptualisiert („weniger in die Kita“). In Korrespondenz dazu erwähnte sie bereits in der oben genannten Passage zur Berufswahl, dass sie selbst „‘ne ganz…BESCHEIDENE Kindergartenzeit“ hatte, was sie jedoch nicht näher erklärt (SK5: 149-152). Auch auf die Frage, ob das Wissen aus der Ausbildung reicht und ob sie etwas verändern würde, wird ihr ‚mütterliches‘, semiprofessionelles Berufsverständnis deutlich. Das Wissen wird grundsätzlich als ausreichend empfunden, auch wenn es „immer wachsen sollte“, z. B. durch „neue Erkenntnisse“ „in der PSYCHOLOGIE“, „NEUROWISSENSCHAFT“ (SK6: 861-867). Zugleich wäre eine Verbesserung, wenn Fachschulen eine „Motivationserklärung“ voraussetzen, so wie auch in ihrem Studium, aber „vielleicht ‘n bisschen kleiner“. So solle überprüft werden, ob BewerberInnen bereits „SOZIALE Fähigkeiten einfach“ mitbringen oder nur „super in Mathe“ sind, das „bringt ja nichts…in der Arbeit mit Menschen“ (SK6: 869-889).

Auch der Fall *Frau C* verweist auf familiäre Erfahrung als Chance, Kontrolle abzubauen, die wiederum auf latente Weise durch die oben genannte Geschlechterdifferenz entlang von ‚Beruf/Leistung‘ begrenzt zu sein scheint.

Sie konstruiert sich als Erzieherin, der „Kinder mitbestimmen lassen“ wichtig ist, wobei sie ein ‚technisches‘ Verständnis von Erziehung zugrunde legt (SK4: 189-253):

> Jungs Jungs sein lassen und ähm Mädchen Mädchen sein lassen. Also wirklich irgendwie auch die ursprünglich zu lassen […], wenn man das [Angbot] geschickt macht, dann sagen die auch oft, „ja“ […], dass Jungs z. B. relativ viel toben, so (.). Das liegt einfach in der Natur von Jungs, also das is meine Überzeugung. […] Geh ma in ‘n Bewegungsraum!“ […] wir haben irgendwie zweimal die Woche jemanden, der da irgendwie Holzarbeiten mit den Kindern macht. So, die **MÜSSEN** DANN nich da hingehen, […] Hast du Lust da hinzugehen?“ Irgendwie und der macht halt auch KETTEN und dann gibt es auch Mädchen, die da hingehen (SK4: 189-253).

Offenheit entspricht bei der IP einer ‚weichen‘ Kontrollvariante, wonach Kinder Angebote zumindest ablehnen können („geschickt macht, **MÜSSEN** DANN nich“).

Dabei tragen eigene, geschlechterstereotype „Überzeugungen“ zur „Natur“ von Jungs/Mädchen dazu bei Kontrolltendenzen zu verdecken („ursprünglich lassen“, „Geh ma in ‘n Bewegungsraum! Hast du Lust? KETTEN“). Auf die Frage, wann ihr das Fachwissen in der Familie nicht weiterhilft, antwortet *Frau C*:

> hier bin ich bin ich für die Kinder immer präsent. So, wenn ich zu Hause mit meinem Sohn bin, dann koch ich mir durchaus auch ma ‘n Kaffee und setz mich auf ‘s Sofa und ich trink ‘n Kaffee. Das würd ich hier nich machen. Weil […] mein Job halt einfach. Das passt dann da einfach nich zu-, dass ich mich dann hinsetze und die Kinder spielen und ich trink Kaffee (SK6: 399-406).

Muttersein wird hier zwar mit Offenheit bzw. Zurückhaltung in Verbindung gebracht, aber es wird zugleich auch der ‚Leistung‘ im „Job“ gegenübergestellt („hinsetzen, Kinder spielen, Kaffee“ vs. „immer präsent“). Der Bezug von „präsent sein“ auf Kontrolltendenzen wird z. B. an späterer Stelle im Interview deutlich, als sie schildert, dass sie unter der Arbeit mit Kindern bei guter Personalbesetzung versteht, „[sie nimmt sich] jetzt mal Kinder“ zum „puzzeln“ (s. SK7: 434-463).

Im Interview mit *Herrn E* und *Herrn A* findet sich nicht nur die Geschlechterdifferenz ‚Leistung‘ vs. ‚Familie‘, sondern – im Unterschied zu den weiblichen Interviewpersonen – auch die Geschlechterdifferenz entlang von „Lernen“ vs. ‚Betreuung‘ wieder. Die Präferenz eigener Vorlieben dient bei beiden Erziehern der Herstellung von ‚Männlichkeit‘ und trägt zur Aufwertung der eigenen Praxis bei. Der Code „Lernen“ der Kinder in der Kita findet sich vor allem in ihren beiden Interviewfällen wider, worauf im weitern Verlauf immer wieder Bezug genommen wird.

Herr E konstruiert sich gleich zu Beginn seines Interviews als „Finanzbeamten“, den sein Beruf nach acht Jahren „nicht mehr“ „glücklich“ machte (SK2: 11-30). Davon grenzt er seine praktischen Vorerfahrungen als ehrenamtlicher Betreuer in einem „Jugendfreizeitzeltlager“ ab, auf die er auch seine Entscheidung für den Erzieherberuf zurückführt.

> Und ich haabe seit ich 16 binn als ehrenamtlicher Mitarbeiter in ‘nem Jugendfreizeitlager in nem Ferien-..ähm Zeltlager gearbeitet und ähm hab dann überlegt-. Und es hat mir sehr viel GEGEBEN! Immer sehr viel Kraft, auch wenn das körperlich anstrengend war, hat es trotzdem-, war das für mich ‘ne schöne Arbeit, für mich die zwei Wochen mit Jugendlichen. Und ähm das war der Grund, wo ich dann gedacht habe, „ich möchte aus der Verwaltung raus!“ - weil diese Arbeit mich nicht mehr- ..ja glücklich macht. Äähm, hab ich dann überlegt, was kann ich machen und habe dann erkannt, „o. k. da ist etwas was ich ähm PRIVAT sehr sehr gerne mache, womit ich tatsächlich, wo ich auch arbeiten kann, in diesem Beruf“ (SK2: 15-25).

Die Spezifizierung als „körperlich anstrengend“ und „Freizeit“ und „PRIVAT“ in Abgrenzung von der Arbeit mit dem „Kopf“ (s. u. SK3, *IDEALIST*) verweist auf eine

latente Bedeutung der Geschlechterdifferenz ‚Kopfarbeit/Leistung/Beruf' vs. ‚Familie/Körperlichkeit/Gefühl'. Die implizite, ‚männliche' Konnotation von ‚Leistung' und ‚Bildung' wird deutlicher, als sich *Herr E* auf die Frage nach Geschlechtsunterschieden im Team als „NaturFÜHRER" konstruiert. ‚Männlichkeit' wird von ihm dabei explizit mit „Besonderheit" und ‚Bewegung' verbunden:

> (2) Mmh, mit Sicherheit. Die Kinder sind immer, also **MÄNNER** in Kitas sind ja noch relativv…SELTEN. Es is schon was Besonderes […]. Die Kinder SUCHEN das männliche Personal auch SCHON…ähm das SPORTLICHE. Also, ich hab z. B. noch NIE gesehen, dass eine Kollegin mit 'nem Haufen Kinder auf 'n Boden liegt und RANGELT. So was, **das hab ich noch nie erlebt** und ich hab das regelmäßig gemacht. (.) So, wo auch gerade die großen Jungs Kräfte messen wollen und dann nimmt man die mal hoch und und schmeißt die auf die Matte. […]. Ja, klischeemäßig is das Fußballspielen. Aber das mach ich z. B. überhaupt GAR NICH so gerne, weil ich es nich mag. Und ähm da seh ich meine Kolleginnen regelmäßig auch ma Fußballspielen. Das kann ich da nich bestätigen. Aber z. B. zurück zu Schnecken, Spinnen und anderem Kriechgetier…ähm. Da ernte ich dann schon manchmal ein „Iih!" […] die Kollegin, die mag das nich so sehr @und dann schickt man die Kinder einfach ma los: „Komm! Zeig ihr mal den richtigen DICKEN Wurm, den wir da eben gerade gefunden haben! Das is doch total toll!" @. Und dann hab ich mir einfach 'n **SPASS** draus gemacht. Dann seh ich einfach, wie das Kind dahin geht und zeigt: „Guck mal, den haben wir gerade gefunden!" @Und sie dann da mir irgendwie in irgend 'ner Form aus FACHLICHER Sicht mir dann noch 'n guten Umgang dann so vororgeln muss.@ […] (3) @.@. Dann hat ich so 'ne Regenwurmfarm mit den Kindern gestartet, hatte so 'n GROSSES Einweckglas […] Das hab ich auch ALLEINE machen müssen. […] (SK7: 779-814).

Die Erzählung zu seiner Berufswahl an früherer Stelle verweist auf eine Selbstkonstruktion als „NatürFÜHRER":

> Ähm auch was spannend ist, ne, also plötzlich kriegt man die ganze Gruppe RUHIG, so, diesen wuseligen ääh @Haufen Flöhe da@.. und und alle staunen über dieses Kaninchen. Es fällt mir schwer, jetzt konkrete Situationen zu finden. Ja. Oder auch dieses UNBEFANGENE ne, also denn kommt da der kleine Junge aus dem Gebüsch mit 'nem völlich toten, verwesten Eichhörnchen @.@. So und fragt: „Was ist das?" […] dann guckt man im Atlas nach, so sieht 's aus, wenn- äh oder-oder NaturFÜHRER: „So sieht 's aus mit FELL! Und so sieht der Knochen dadrunter aus!" (3) (SK7: 358-382).

Insgesamt betrachtet, scheinen Männlichkeitsstereotype („Besonderes, das männliche SPORTLICHE, RANGELT, Kriechgetier") die kritische Reflexion eigener Vorlieben zu erschweren. Entweder macht *Herr E* die Dominanz eigener ‚männlicher' Vorlieben explizit („Zeig ihr mal den DICKEN Wurm!, ich mir **SPASS** gemacht"), legitimiert dies z. T. auch anhand des Geschlechts des Kindes („Kinder SUCHEN", „Jungs wollen Kräfte messen"). Andererseits scheint auch die Aufwertung der eigenen ‚männlichen' Vorlieben von Bedeutung zu sein. „Fußball" „mag" er GAR NICH" und ordnet diese Praxis auch grundsätzlich den „Kolleginnen" zu. ‚Bildung' scheint dagegen stärker der latenten Herstellung von ‚Männlichkeit' bzw. Abgrenzung von den Kolleginnen zu dienen („Kriechgetier, NatürFÜHRER" vs. „iih, Kollegin mag das nich", „FACHLICHER Sicht, „Regenwurmfarm"). Die ‚männliche' Konnotation von „Lernen" vs. ‚Betreuung' findet

sich auch in der familiären Erfahrung wieder und verweist auf eine Grenze für das professionelle Selbstverständnis. Wie bereits erwähnt, verbindet er ‚Unfallfreundlichkeit' beim Stehen „Lernen" der Tochter tendenziell auch mit ‚Männlichkeit', als es darum geht, diese durch „weniger Sorgen" darin zu fördern. („[er] sag[t] einfach nur: <Komm, geht weiter!>" vs. „Frau tröstet MEHR, nicht soo bemuttert") (SK6 s. *ORIENTIERUNGSLOS*).

Die Aufwertung ‚männlicher' Praktiken wird auch in den Interviews mit *Frau D, Herrn A* und *Frau F* deutlich und scheint die kritische Selbstreflexion eigener Vorlieben zu erschweren. Besonders deutlich wird dies im Fall von Frau D und Herrn A. Auf die Frage nach Geschlechtsunterschieden im Team schildert *Frau D* ihre Zusammenarbeit mit einem ehemaligen männlichen Kollegen. Zuerst verneint sie die Frage nach Geschlechtsunterschieden, die jedoch im weiteren Verlauf auf explizite Weise bedeutsam werden:

> Und für die Kindäh war es imma, er war unser Fußballspieläh und ich-hab-war denn halt der Bastler. So-ooh. Also das war ein Geben und ein Nehmen. ..Und.. viele Eltern sind ja auch alleinerziehend (SK5: 252-254).

Hier greift *Frau D* auf typische ‚Männlichkeitsnormen' zurück: ‚Bewegung' („Fußballspieläh" vs. „Bastler"), ‚Vaterersatz' („alleinerziehend"). Auf Nachfrage erläutert sie die Zusammenarbeit mit dem bereits erwähnten männlichen Kollegen näher. Dabei scheint die Aufwertung ‚männlicher' Praktiken als ‚Besonderheit/Spaß' von hoher Bedeutung zu sein.

> Ja, das ging wirklich schon […] KM stand...klitschnass geschwitzt, aber er hat die Stunde draußen mit den Jungs Fußball gespielt. Und das- Kinder brauchen Bewegung! Und aber er war auuchh, er hat die Kinder genommen und mit denen gekuschelt. Eigentlich das, was eine Mutter ja- oder eine Erzieherin auch gibt, hat er als Erzieher auch. Aber es war halt ja denn doch noch mal mit diesem- es war halt ein Mann! (.) […] Das werd ich nie vergessen. Wir haben draußen mit den Kindern Schneeballschlacht gemacht, was kein anderer Erzieher getan hat, nur wir beide. Wir haben Schneebälle geformt und ich dachte mir, KM hat mich eingeseift und ich dachte mir, „das muss Rache geben!". Dann hab ich Schneebälle geformt und hab sie in den Gruppenraum von meinen-von unser anderen Kindergartengruppe gepackt und als er das Mittagessen geholt hat, hab ich dann den Schneeball genommen und ihm den ins Gesicht gedrückt. […] Und die Kinder merken das und machen den Spaß mit. Oder im Sommer, wenn wir geplanscht haben. Ja dann lag ma einer von uns mit im Pool. Und das lockert es alles so auf. Das war nich- dieses Ernste (SK5: 274-306).

Hier könnte ‚Männlichkeit', ebenso wie bei Herrn E, z. B. auch dazu beitragen, dass ‚männliche' Vorlieben per se als ‚Besonderheit/Spaß' aufgewertet werden („dieses Ernste" vs. „Schneeballschlacht/kein anderer, Kinder machen den Spaß mit, einer von uns mit im Pool"). Eine Grenze der familiären Erfahrung markiert hier, dass sie parallel

dazu den „Papa“ in ähnlicher Weise der eigenen „Strenge“ gegenüberstellt und ihn als „de[n] Gute[n]“ konstruiert. „[B]eim Essen“ sagt sie z. B. eher zum Sohn: „Bleib sitzen!“ (SK6: 505 f). Dennoch wird hier auch im Ansatz eine Genderreflexion deutlich, in der die Geschlechterkonstruktion brüchig und dekonstruiert wird („eigentlich das, was eine Mutter oder Erzieherin gibt, hat er als Erzieher auch“).

Auch *Herr A* verbindet ‚Männlichkeit‘ mit ‚Bewegung‘ und scheint eigene Vorlieben eher aufzuwerten. So wie Herr E verbindet er diese auch mit ‚Leistung‘ und „Lernen“. Auf die Frage nach Unterschieden zwischen ihm und seiner Freundin im Umgang mit der Tochter antwortet er:

> Ja, das is jetzt…Das sin eher so KLEINichkeiten, wie z. B. zum Schlafenbringen irgendwie meine Freundin singt halt gern noch ihr was voor. Das mach ich dann z. B. nich, weil ich vielleicht nich so die schönste Singstimme hab..so f- für Schlaflieder […] Das sind dann so Kleinichkeiten. Das is halt INDIVIDUELL sozusagen. […] vielleicht- kann sie mich vielleicht doch öfters mehr weichkochen, dass ich sie öfters auf ‘n ARM nehme. Das weiß sie glaub ich auch schon, dass sie dann- auch aufgrund von meiner Statur, das ich halt ‘n bisschen KRÄFTIGER bin. […] Und meine Freundin is dann so: „Ne“ @.@. „Du bist mir zu SCHWER!“ @.@ (SK10: 408-434).

Herr A scheint hier eher auf implizite Weise ‚Männlichkeit‘ herzustellen („Kleinichkeiten, INDIVIDUELL sozusagen“) und sich von der Freundin entlang von ‚Körperkraft‘ abzugrenzen („auf ‘n ARM, KRÄFTIGER“ vs. „singt“). Im Beruf konstruiert er sich dagegen explizit als Erzieher mit ‚männlichen‘ Vorlieben. Bei der Frage nach Geschlechtsunterschieden im Team antwortet er:

> [W]enn wir den Morgenkreis gemacht haben, da hab ich MEHR WERT auf Bewegung gelegt, weil, […] ich auch nich so gern sing und lieber mich dann bewegen würde.. […], während halt die Kolleginnen Lieder gesungen haben oder auch Spiele, wenn die Kinder in der Mitte was gemacht haben. Aber ich wollt dann eher, dass alle sich gleich bewegen, weiß ich, „wir begrüßen unsere Arme und wir schütteln die jetzt und unsere Beine“ (SK10: 461-473).
> [I]ch mach dann halt eher mit den Kinnern, jetzt „wir sind Riesen und stampfen ganz fest auf den Boden“, dass ich halt eher SOOWAS mach. […] [und] ich das auch eher **kombinier** statt °einfach nur zu singen. Das is vielleicht ‘n bisschen klischeehaft, ne..so der männliche Erzieher°, @der mehr Bewegung macht@ (SK10: 504-511).

Die Dominanz eigener ‚männlicher‘ Vorlieben wird explizit zum Ausdruck gebracht („nich so gern sing, lieber bewegen, ich wollt, vielleicht klischeehaft“) und tendenziell aufgewertet („MEHR WERT, einfach nur singen“). An früherer Stelle scheint die Verknüpfung von ‚Männlichkeit‘ und „Lernen“ auf latente Weise bedeutsam zu sein und zur Aufwertung der eigenen Praxis beizutragen. Hier grenzt sich *Herr A* von den Kolleginnen als „Vorbild“ ab, der viel „Wert“ auf das „Nein sagen lernen“ der Kinder legt (s. *ORIENTIERUNGSLOS*):

> (2) Jaaa..also ..ganz bewusst irgendwie-weiß ich, kann ich nachher ma zeigen. Wir haben da z. B. ein Fenster, wo die Kleinen dann hochklettern können und die Kolleginnen sagen immer […]: „NEIN.. Punkt Punkt Punkt!“ ..So, ohne ‘ne Begründung, warum. […] Das ist halt eher von oben herab, so dass ich halt eher häufiger das sag, „**ich** möchte das nich, weil-NEIN“ Oder, „ich möchte das halt nich, dass du mir jetzt im Gesicht rumfummelst“..so, sondern, dass ich das halt eher mit Ich-Botschaften und mit Begründung liefer..weil-..und dann schon das Wort „NEIN!“ schon dann auch bewusst nutz, damit die Kinder dann auch das Wort „NEIN!“ sa- LERNEN […] (SK10: 437-452).

Auch im Fall von *Frau F* werden stereotype Erwartungen an ‚männliche‘ Erzieher als Besonderheit relevant und von ihr mit Fähigkeiten im handwerklichen Bereich verbunden. Bei der Frage nach Geschlechtsunterschieden im Team beschreibt sie einen „Kollegen“, den sie „jetzt“ im Team haben, der „vorher Tischler“ war und „natürlich ganz TOLLE SACHEN im Holzwerkbereich mit den Kindern“ macht, was „FRAUEN jetzt gerade einfach ma´ so nich“ „können“ (SK10: 784-789).

Komplementär zu ‚männlicher Fachlichkeit‘ verdeutlichen die Interviews mit *Frau D, Frau F* und *Frau B*, inwiefern die Norm ‚natürlich-mütterlicher‘ Fähigkeiten die kritische Reflexion der familiären Erfahrung erschweren könnte.

Im Kontrast zu der bereits erwähnten „strengen“ Selbstkonstruktion von *Frau D*, die durch ihr Muttersein Kontrolle abgebaut hat („Leine losgelassen“), versteht sie sich zugleich als Mutter, die bei ihrem Sohn besonders „streng“ ist und dadurch seine Entwicklung beschleunigt.

> Damit Kinder einfach..doch manchmal mehr Kind sein können. (2) Also zu Hause is es bei uns auch so. Es gibt klare Regeln [resolut] (2), die f- müssen auch eingehalten werden. Aber man sieht das jetzt doch noch mal..., weil ich ja nun gerade auch, mein Sohn wird ja jetzt auch erst zwei. Dann vergleich ich immer ganz viel. (3) Also ich zieh ganz viele Vergleiche, ( ), also es ist ganz viel, dass Kinder nicht richtig sprechen können oder gar nicht sprechen können und dann denk ich imma: „Okee, ich glaube, wir müssen mal wieder...mehr ansetzen.“ Wenn ich dann immer überlege, was MEIN Sohn schon spricht (4) (SK3: 152-160).

Die Frage, wann ihr Muttersein keine Hilfe ist, beantwortet sie z. B. auch damit, Kinder nicht mit ihrem Sohn vergleichen zu können, „der kann das schon“, z. B. Puzzeln, „Trockenwerden“ (SK3: 447-460). Die ‚beste‘ Erziehung wird hier der Mutter in der Familie zugeordnet, Fachlichkeit marginalisiert. Auch die Frage nach Geschlechtsunterschieden im Team wird auf Familie bezogen und ‚Sicherheit‘ der Mutter zugeschrieben. Dabei sind das (weibliche) Geschlecht des Kindes und Erwartungen der Eltern von Bedeutung.

> [V]iele Kinder haben ja Angst vor Männern. Das fällt auch privat viel auf. Wenn meine Nichte, ...wenn mein Schwiegervater kommt und das is eigentlich...Strahle-Person. Grundsätzlich fängt sie an zu weinen. Meine Cousine hat früher auch immer geweint vor meinem Mann, […] Und ich denke, die Kinder haben halt mehr Umgang, GERADE die

> Kleinen, mit MAMA. [...] [Und] [z. B. in der vorherigen Einrichtung] warn wirklich böse Briefe [der Eltern]...mit: „Kinderschändäär! Wir wollen hier so was nich! Und wer weiß, ob der sich an unsern Kindern vergreift!“ usw. (.) (SK5: 255-270).

Auf die Frage, wie sie das Verhältnis von Anspruch und Praxis im Beruf erlebt, wird Fachlichkeit erneut zugunsten der ‚Mütterlichkeit‘ marginalisiert:

> Also mein persönlicher Anspruch is, es heißt ja immer im Volksmund Erzieherkinder oder Pädagogenkinder sind die SCHMLIMMSTEN Kinder! Und da hab ich immer gesagt: „Also mein Kind muss erzogen sein! Danke! Bitte! Guten Tag!“ Wenn ich was sage, es muss einfach funktionieren (SK6: 463-466).

Ihr gibt also Handlungssicherheit, wenn Kinder erwartungsgemäß „funktionieren“. Sie bezieht sich dabei vor allemauf ihre Erwartungen von „zu Hause“. Auf die Frage, ob es eine Kluft zwischen Anspruch und Praxis im Beruf gibt, antwortet sie nach kurzem Zögern:

> Das was ich praktisch auch zu Hause erwarte, versuch ich ja hier auch mit einzubringen […] [Y: Nachfrage]. Ne, man versucht ja das Beste zu geben. Zu Hause is man immer noch ‘n Ticken strenger, weil ‘s dein Eigenes is. Aber man versucht das ja hier trotzdem, weil wir müssen..ja täglich mit den Kindern..umgehen. Und, wenn diese W-Werte und Normen einfach nich, dass die Kinder das nich kennen, dann würde das ja hier drunter und drüber gehen (SK6: 480f-489).

Für *Frau D* sind also die eigenen, ‚mütterlichen‘ „Erwartungen“ zugleich auch „W-Werte und Normen!“ im Beruf. Interessant ist, dass Herr A, wie bereits erwähnt, genau umgekehrt erklärte, dass er seiner Tochter die ganzheitlichen Erfahrungen der Kita-Kinder auch zu Hause ermöglicht z.B. beim Füttern ohne Lätzchen. Eine Kluft zwischen Anspruch und Praxis gilt bei Frau D tendenziell als individuelles Versäumnis („Ne, man versucht“ „das Beste“). In Korrespondenz dazu konzeptualisiert sie die Kindertageseinrichtung vor allemals ‚Notlösung‘ zur bereits erwähnten „besten“ mütterlichen Erziehung. Eine Verbesserung der familialen Vereinbarkeit wäre, wenn Mütter mit „ruhige[m] Gewissen zur Arbeit gehen“, sagen können, <ich kann es!>. Als Legitimation dient, dass ein „gut ausgebildetes Personal“ „früher die Entwicklungsdefizite“ „erkennt“ und Kinder nicht machen „was sie wollen, und das nehmen sie zu Hause mit“ (SK6: 639-646). Die semiprofessionelle Konstruktion der „guten Ausbildung“ wird deutlich, als sie sich bei der Frage, was sie an der Ausbildung verbessern würde, „[m]ehr Strenge“ wünscht. Sie erklärt, für das ganze „Wissen“ sei es nicht gut, wenn sie „das“ [Dauer] „weiter runtersetzen“, um dem „Personalmangel“ zu begegnen. Am besten wäre, wie „früher“ „fünf Jahre“ und „kein Geld“, sonst „wird jeder irgendwann Erzieher werden wollen“, die eigentlich „keine Lust“ haben. Wissen bezieht sie auf „Spielerziehung“ oder „Musik“, aber z. B. „Englisch“ „brauch“ sie „auch im

Kindergarten nich“. „Das darf [sie]“ von vornherein „nich anwenden“ (SK6: 604-630). In Korrespondenz zu diesem ‚mütterlich-technischem‘ Berufsbild werden ‚mütterliche‘ Vorlieben vermeintlich fachlich begründet und deren Dominanz nicht reflektiert. Auf die Frage, wann ihr das Fachwissen als Mutter eine Hilfe ist, berichtet sie von der Krippeneingewöhnung des Sohnes (Ende 1. Lj.):

> [I]ch dachte mir, „o. k., ich guck es mir jetzt ma an“. Uund MIR fehlte aber so-, es war auch Sommerzeit- und er war praktisch da, aber es hat sich ja keiner um ihn gekümmert. So, dann dachte ich auch „o. k.“. Und nach vier Tagen glaub ich, hab ich dann eingegriffen. Ich sag „Stopp“. […] ich lass ihn bei einer wildfremden Person...und dann blutet ja auch das Mutterherz. Er WEINT, was am Anfang ja auch noch normal is. Aber […] ich sag: „VERTRAUEN!“ […] „Ich guck ja dann mit auf die anderen Kinder, das is ja überhaupt kein-.“ Und sie [Erzieherin] hat dann wirklich angefangen und hat sich dann mit meinem Kind in die Sandkiste gesetzt und hat dann GESPIELT (SK6: 332-357).

Hier scheint *Frau D* nicht bewusst zu sein, wie sehr die eigenen Vorstellung von ‚mütterlicher Sicherheit‘ dazu führt, dass sie bei der Eingewöhnung eingreift („[IH]R fehlte, wildfremde Person, Mutterherz blutet“).

Auch im Interview von *Frau F* wird deutlich, wie ‚mütterliche‘ Vorstellungen auf latente Weise eine Situation dominieren könnten. Auf die Frage nach Geschlechtsunterschieden in der Familie grenzt sie sich nicht nur als „Pädagoge“, sondern auch als „Mammaa“ vom Partner/Vater ab. Sie bezieht sich auf das „WICKELLN“ bei „Kleinstkinder[n]“ am Beispiel der Tochter (Ende 2. Lj.) (SK10: 738-758).:

> Uuund Papa sacht dann: „Nee, ich mach das jetzt!“ Und sie: „Mammaa!“ […] Also ich grätsch wirklich eigentlich **UNGERN** dazwischen. Aber […] Ich hab das jetzt eben entschieden. Und das hat sie jetzt ma-..!“ Wo, ich sie-ihn dann GREIF: „Komm! Aber gerade so Wickelsituationen sind manchmal einfach in dem Moment is einfach-will sie einfach zu Mama.“ […] Für ihn is Wickeln das Gleiche wie, °weiß ich nich°, anziehen und sonst was. Und ich weiß aber Wickeln is ‘ne ganz intime Situation und AUCH schon für Kinder, AUCH schon für Kleinstkinder und, wenn die das **IN DEM** Moment einfach von ner bestimmten Person nich wollen.., is das auch o. k. (SK10: 738-758).

Ebenso wie bei Frau D (s. o.) wird hier die Geschlechterdifferenz entlang von ‚Angst‘ vs. ‚Sicherheit‘, wenn auch auf implizite Weise, thematisiert, wobei auch das (weibliche) Geschlecht des Kindes von Bedeutung sein könnte („von ner bestimmten Person nich“). *Frau F* bezieht sich auf körpernahe Praktiken („Wickeln, intim“). Die Kommunikation wirkt instruktiv („ich hab das entschieden. Und das hat sie jetzt ma-“). Bei der Frage nach Geschlechtsunterschieden im Team wird die Unterscheidung erneut Thema:

> Ja, wir hatten mal ‘n Kollegen […]. Der hat für sich entschieden: „Ich nehme kein Kind auf ‘n Schoß im Sitzen.“ Oder, äh einfach aus-, weil er mal irgendwie, NICH SELBER, aber von nem ehemaligen Kollegen was mitgekriecht hat, dass der irgendwie mal verdächtigt wurde, irgendwas gemacht zu haben. Die haben natürlich echt mit solchen Sachen manchmal zu kämpfen ..Äh und er dann für sich entschieden hat: „Das mach ich einfach nich.“ Oder wir haben ganz viele männliche Kollegen, die sagen, ich würde niemals in ner Krippe arbeiten, wegen der.. WOBEI, wir haben auch hier im Ele-Bereich Kinder, die gewickelt werden müssen […] **Aber** da fahren wir wirklich das Konzept- . Also wir hatten hier auch Eltern, die

> sich auch beschwert haben oder gesagt haben: „Wir möchten nicht, dass meine Tochter von nem männlichen Koll-!“ Aber da sagen wir ganz klar: „Dann suchen sie sich ‘ne andere Kita!“ (.) Also HIER wird jeder gleich behandelt, auch als Mitarbeiter (SK10: 769-783).

Hier spricht *Frau F* das Männlichkeitsstereotyp eines ‚Generalverdachts‘ bei körpernahen Praktiken, vor allembei weiblichen Kindern an, die (wie bei Frau D) vor allemden „Eltern“ zugeschrieben werden („Kind auf Schoß, verdächtigt, niemals Krippe, Tochter von ‘nem männlichen Kollegen gewickelt“). Im Unterschied zur oben erwähnten Wickelsituation in der Familie fällt im Beruf ihre eher distanzierte Haltung gegenüber den Bedürfnissen von Kind und Eltern auf („<Dann suchen sie sich ‘ne andere Kita! jeder gleich behandelt, auch als Mitarbeiter“ vs. „Wickeln intime Situation AUCH schon für Kleinstkinder“). Möglicherweise ist sich *Frau F* der latenten Bedeutung der eigenen ‚mütterlichen‘ Vorstellungen beim Wickeln der Tochter nicht bewusst und legitimiert hier nur scheinbar mit der Offenheit für deren Bedürfnisse. Dafür spricht zumindest auch ihr fehlendes Verständnis für Offenheit in der Krippe. Auf die Frage, mit wem sie zusammenarbeitet, führt sie aus:

> Also wir haben hier keine Gruppenarbeit, das is ‘ne offene Arbeit, mit Funktionsräumen und nur festen Morgenkreisen, mit festen Kindern und festen Erziehern. **Ähm,** und ich bin tätig direkt hinten in der Krippe. Da haben wir zwei Gruppen, arbeiten auch viel übergreifend, aber natürlich nich ganz so wie im Ele-Bereich. Also das is in ‘ner Krippe noch nich so möglich, gerade für die ganz Kleinen. Und mit den Krippenkollegen hab ich natürlich am allermeisten zu tun. Ähm grundsätzlich muss ich aber auch natürlich mit den Leuten aus ‘m Elementarbereich zusammenarbeiten, wenn ‘s z. B. darum geht, dass ‘n Kind wechselt, sind wir im engen Austausch. Ähm, aber auch so. Wir haben AGs, wo wir zusammenarbeiten..äh, wo aus jedem Bereich immer einer dabei sein MUSS, um grundsätzliche pädagogische Sachen…äh zum Thema Sexualpädagogik: „Wie wollen wir als Haus damit umgehen?“ (SK10: 50-62).

„[O]ffene Arbeit“ wird hier vor allemals gruppen-„übergreifend“ („mit Funktionsräumen“) übersetzt, was „in ‘ner Krippe noch nich so möglich“ ist. „Sexualpädagogik“ wird hier zwar allgemein angesprochen, aber an späterer Stelle bei der bereits erwähnten Wickelsituation durch männliches Kitapersonal wird kein erkennbarer Bezug hergestellt, so wie dies in der Familie der Fall war („Er is ja KEIN Pädagoge“ vs. „ich weiß, WICKELLN“). Sofern ‚Mütterlichkeit‘ per se als ‚Sicherheit‘ konstruiert wird, markiert dies immer auch eine Grenze für das professionelle Selbstverständnis und damit auch für die familiäre Erfahrung.

Auch im Interview von *Frau B* wird deutlich, wie ‚mütterliche‘ Vorstellungen auf latente Weise eine Situation dominieren könnten. Auf die Frage, wann ihr Muttersein im Beruf eine Hilfe ist, erklärt sie:

> Ja ganz einfach, z. B. wenn die Kinder schlafen gebracht werden, wie die dann zur Ruhe

> kommen können, […] dass man die dann halt noch mal.. SANFT streichelt über ‘s Köpfchen oder so ne, dass m.. (4). Das weiß man dann ja auch schon von den eigenen Kindern so, was beruhigt die Kinder, wie kommen die dann- zur Ruhe (SK6: 310-314).

Auf die Frage, wann ihr das Muttersein keine Hilfe im Beruf ist, erzählt sie von einem Krippenkind (fünf Monate), das „unruhig“ wird, „wenn es nich durch die Gegend getragen wird“:

> Ja weiß nich, wir haben jetzt so ‘ne ganz Kleine und die wurde viel von der Mutter herumgetragen, bevor die dann hier angemeldet wurde, und das hab ich so mit meinen Kindern überhaupt nicht praktiziert, also ich hab meine Kinder nich die ganze Zeit herumgetragen, wie denn auch, mit **ZWEIEN** dann die ganze Zeit dann, also @das konnte ich so gar nich verstehen@. @.@ […] Ja, dann wird ‘s halt durch die Gegend getragen, aber man selbst merkt so irgendwie:..„das nervt eigentlich! °Weil ‘s so überflüssig is°“. Mhmh (SK6: 354-363).

Hier scheint die ‚mütterliche‘ Konnotation von Sicherheit („weiß, ganz einfach, schlafen, zur Ruhe, SANFT“) zu Bevormundung und Distanz gegenüber den Bedürfnissen des Krippenkindes beizutragen („gar nich verstehen@.@, nervt, überflüssig“). Die Legitimation, das „Beruhigen“ nicht so „praktiziert“ zu haben, entlang von ‚Körperkraft‘ weist ebenfalls auf die implizite Herstellung von ‚Mütterlichkeit‘ hin („wie denn auch, mit **ZWEIEN**“). Möglicherweise ist hier auch eine konkurrierende Haltung gegenüber der Mutter von Bedeutung, die sich auf eine Verunsicherung angesichts einer ADHS-Verdachtsdiagnose der eigenen Kinder zurückführen lässt (s. u. *IDEALIST*).

Insgesamt betrachtet, zeigen die Interviews mit *Frau D, Frau F und Frau B*, wie die Norm ‚mütterlicher Sicherheit‘ eine Grenze für das professionelle Selbstverständnis bzw. für die familiäre Erfahrung markiert.

Eine weitere Grenze besteht in der Geschlechterdifferenz ‚Emotionalität‘ vs. ‚Sachlichkeit‘. Die Fälle von *Frau C* und *Herrn E* zeigen, wie die Vorstellung, beides voneinander trennen zu können, dazu beitragen kann, die eigene Involvierung als ganze Person im Handeln zu unterschätzen. *Frau C* antwortet auf die Frage, wann ihr Muttersein im Beruf keine Hilfe ist:

> […] erst mal is es ja schon was anderes irgendwie, ob ich jetzt als Erzieherin arbeite oder ob ich als Mutter das irgendwie also zu Hause mache, das is schon **emotional** einfach trotzdem noch ‘n Unterschied irgendwie. […] Also ich wende also m-mein Sohn is genauso INDIVIDUELL wie die anderen Kinder auch. Deswegen, **kein Kind** is im Grunde genommen wie das Gleiche. Die sind alle unterschiedlich und man muss auf alle unterschiedlich reagieren... Deswegen find ich das schwierig, das irgendwie so in nen ZUSAMMENHANG für mich so zu bringen. [...] Also dafür grenze ich es einfach, glaub ich, zu sehr ab. Also mein Sohn is mein Sohn und für meinen Sohn bin ich die Mutter und bin ich trotz allem Erzieherin und pädagogische Fachkraft. Hier leb ich trotzdem so ‘n bisschen was anderes. Ich leb z. B. ‘n KONZEPT. Das mach ich zu Hause ja mit meinem Kind nich. Da

leb ich den Alltag. Also das für mich irgendwie, geht das nicht zusammen (SK5: 376-393).

Im Zuge der oben genannten bipolaren Vorstellung („**emotional**“ vs. „KONZEPT“) geht *Frau C* tendenziell davon aus, Muttersein und Fachlichkeit klar voneinander „abgrenzen“ zu können, ohne beides aktiv in einen „Zusammenhang“ „bringen“, zu müssen. Auch die Legitimation, „kein Kind“ ist „das Gleiche“ und „man muss auf alle unterschiedlich reagieren“, verweist auf ein fehlendes Bewusstsein für die eigene Involvierung als ganze Person. Auf die Frage, was ihr im Beruf Handlungssicherheit gibt, erzählt sie z. B. von der Rückmeldung einer Mutter:

> Das können Kleinigkeiten sein. Das kann- z. B., ich hab ma ‘ne Rakete gebastelt mit ‘nem Kind. Das war WOCHENLANG so auf diese-diese @Papprolle@ mit diesem DECKKELL obendrauf fixiert [ungläubig-entgeister Tonfall]. Das war- also und die Mutter kam an, „ja der spielt mit nichts anderem mehr“. Die war total glücklich, dass ihr Sohn nur noch mit dieser Rakete befasst ist! So was kann das halt sein (SK2: 482-488).

Hier könnten die bereits erwähnten eigenen Vorerfahrungen mit Distanz/Abwertung in einer „evangelischen Kinderaufbewahrungsstätte“ (SK2: 88-104) unbemerkt ihr Handeln dominieren und damit auch eine professionelle Grenze für die familiäre Erfahrung markieren („Kleinigkeiten, @Papprolle@“). Bereits in der Passage zu ihrem Berufsweg scheint sie die Bedeutung von dem, was sie in der Interaktion mit Kindern „denkt“, zu unterschätzen:

> […] z. B. so Sachen, ‘n Bild, was Kinder manchmal malen. Da denkt man als Erwachsener, auch „um Gottes willen! Was is das denn?!“. Würde man oder ich aus heutiger Sicht nie sagen, „um Gottes willen! Was is das denn? Bissu- ! Und sonst gehts dir gut?! @.@“, so ungefähr. Man nimmt das **WERT**SCHÄTZEND entgegen so. Und das is halt auch ‘ne Erfahrung, die ich nich gemacht hab, sondern dass ich ehrlich gesagt bekommen hab: „Also das, das sieht aber nich schön aus!“ (SK2: 109-115).

Die Geschlechterdifferenz ‚Emotionalität‘ vs. ‚Sachlichkeit‘ scheint auch im Fall von *Herrn E* dazu beizutragen, dass er die Involvierung als ganze Person in sein Handeln unterschätzt. Auf die Frage, ob ihm das Fachwissen auch im Umgang mit der Tochter (zehn Mon.) helfen würde, stimmt er zu und erzählt von seiner „**emotional[en]**“ Belastung durch einen „Gehirntumor“, der „kurzfristig“ nach der Geburt der Tochter „festgestellt“ wurde:

> […] Deswegen bin ich so die ersten 6-7 Monate ihres Lebens u. a. ohne Stresshormon durchs Leben gegangen und äh immer, wenn meine Tochter geweint hat, hab ich mich weinend danebengelegt, […] **emotional** war das eine sehr schwierige Zeit für mich. Aber äh, im Umgang mit ihr konnte ich mich IMMER auf mein Fachwissen […] zurückgreifen, um trotzdem das RICHTIGE zu machen. […], das nie persönlich genommen, dass ähm, dass sie weint, wenn Mama den Raum verlässt oder so, weil‘s- ähm solche Geschichten. Das konnte ich ähm mit meinem Fachwissen alles kompensieren, […] ich hab das immer kognitiv also vom Wissen her, also in dieser Situation muss ich so und so handeln: „Das is für sie das Beste.“ (SK5: 517-543).

Hier beschreibt *Herr E,* wie ihm Fachlichkeit hilft, trotz „emotionaler Belastung“ („ohne Stresshormon“) „IMMER“ sachlich („RICHTIG“) zu reagieren, z. B. die Mutter-Kind-Bindung „nicht persönlich“ zu nehmen. Im weiteren Verlauf erzählt er von seinem Wunsch als Vater, „das Emotionale aufholen“ zu wollen, was er durch seine Erkrankung „verpennt“ hat (SK5: 548-552). Auf die Frage, wann ihm sein Fachwissen als Vater keine Hilfe ist, schildert er, wie die Tumorerkrankungen („ohne Stresshormon“) verhinderte, vermeintlich fachlich zu handeln.

> […] abends fordert sie [Tochter] einfach ein, gestillt zu werden, so mit Weinen und und da könnte man vielleicht konsequent äh durch sein und sie schreien lassen. […] Aber ähm da sag ich ganz einfach: „Das is auch nicht der richtige Weg“, weil wir uns beide nich gut dabei fühlen […]. Also seit der Geburt hat- also sie hat noch NIIE ‘n Schnuller genommen. Sie hat ihn immer ausgespuckt. So. Und da sind wir auch nich böse drum. Also ich mein, das is das, wo wir sagen: „O. k., dann wird sie halt noch ‘n bisschen länger gestillt.“ […] (SK5: 583-622).

Hier versteht er unter fachlicher „Konsequenz“, die Tochter „schreien“ zu lassen, damit auch er sie „zu Bett“ bringen kann, obwohl es bei ihm „keine Milch“ „gib[t]“. Möglicherweise trägt hier also ‚Sachlichkeit‘ dazu bei, sich der eigenen ‚emotionalen‘ Involvierung nicht bewusst zu sein („nicht persönlich nehmen, nich böse“). Auf die Frage, ob er anders als seine Frau in der Familie handelt, kommt er auf Fachlichkeit zurück, wobei die implizite Herstellung ‚männlicher Besonderheit‘ von Bedeutung ist. Er konstruiert sich als „JUNGER Vater“, der sich mit fachlichem „Standpunkt“ gegen Schwiegermutter und Großmutter behauptet (SK5: 583-682):

> [Z]. B., wenn Ihre Mutter… mit nem Töpfchen um die Ecke kommt und meint jetzt, ne: „Bald is se ‘n Jahr alt. Da kann man sie da mal draufsetzen“, wo ich dann aus pädagogischer Sicht sage: „Das geht nich und das is nich verantwortbar und schon gar nich mit meiner Tochter!“ […], man spricht ja von Trockenheit, wenn ich ‘s bewusst kontrollieren kann, und das is nun mal mit Zweieinhalb-Drei MÖÖGLICH. Ähm, und.. so diese Gespräche FÜHRE ich aber regelmäßig im Moment so. Oder auch, wenn meine Großmutter fragt, warum wir unserm Kind noch imma keinen Tee zu trinken geben: „Es kann doch nich imma nur WASSER trinken!“ Oder STILLEN, ne: „Was is ‘n da los?“ „Man VERWÖHNT ja das Kind!“ […] da weiß man heute einfach aus wissenschaftlicher Sicht, […] da kann ich das Kind nich …äähh **im Bettchen schreien lassen** …so da muss ich ‘s auf ‘n Arm nehemn. Das is kein Verwöhnen. Das is äh für das Kind DA SEIN. […] Ja klar, ich bin JUNGER Vater und hab gerade ‘n Baby und hab aber schon zuu ziemlich VIELEN Situationen ‘n klaren Standpunkt. So, und das is glaub ich nich alltäglich […] (SK5: 583-682).

Hier gelten Kontrolltendenzen als fachlich legitimierbar („Töpfchen mal aus pädagogischer Sicht nich verantwortbar, schon gar nich mit Tochter, Gespräche FÜHRE“). Bemerkenswert ist das erneute Aufgreifen von „STILLEN“, wobei er hier „aus wissenschaftlicher Sicht“ für ein gegenteiliges Verhalten plädiert, im Unterschied zur bereits erwähnten Situation des Zubettbringens. ‚Männlichkeit‘ in Verbindung mit ‚Sachlichkeit‘ und ‚Besonderheit‘ („nich alltäglich“) scheint also dazu beizutragen, sich

der Dominanz eigener Bedürfnisse nicht bewusst zu sein, und markiert damit eine professionelle Grenze für die familiäre Erfahrung.

Am Ende der oben genannten Erzählung zur Situation des Zubettbringens thematisiert er seine individuelle Lösung, wie er als Vater „das Emotionale aufholen“ kann:

> Ich sag mir immer, meine Zeit kommt…später. Ab Oktober is unsere Tochter hier mit im Kindergarten in der Krippe. Und, wenn ich sie dann morgens mit hernehme und abends mit nach Hause, dann ähm..hab ich ganz viel Zeit dazu (SK5: 625-628).

An späterer Stelle erklärt er, warum er als Leitung die Tochter in seine Einrichtung „mit hernehmen“ kann, aber eher nicht als Erzieher:

> […] [damit] hab ich so jetzt vom Gefühl her auch…eineee..möglichst ideale Lösung gefunden, mmh, dadurch, dass ich sie mit herbringen kann-. Wäre ich noch vorne in der Gruppe, wäre das vielleicht keine so gute Idee. Denn, als ERZIEHER mit meiner Tochter bin ich nich der Erzieher, sondern der VATER. Und ähm Konflikte, die man vielleicht zu Hause geführt hat, führen sich hier weiter. […] Äh, beim Anziehen sich beeilen oder so was dieses Alleine-Machen-Wollen z. B. zu Hause dieses so lange vielleicht dieses Alleine-Machen-Wollen, dass wir hier viel zu spät ankommen und deswegen verzögert vielleicht einiges […] (SK5: 895-926).

Interessant ist, dass er zwar eingangs formuliert „vom Gefühl her“ ist die individuelle „Lösung“ „ideal“, aber diese dann aus vermeintlich fachlicher Sicht zu begründen scheint und fortfährt:

> Ich bin VÖLLIG freigestellt für die Leitungstätigkeit. Ähm..Leitungstätigkeit ist aber ein relativ breiter Begriff. […] Genauso gibt es einfach von meiner Zeit als Erzieher, die ja noch nich allzu lange her is, ganz, ganz viele Kinder, die mich, die mich auch noch..suchen, die gerne den Kontakt zu mir ähm haben wollen. Und die kommen gerne zu mir ins Büro @.@. Und das is kein @offizieller@ pädagogischer Raum hier. Also die dürfen hier nich sein. Aber das mach ich einfach, denn die Kinder wissen: „XIP [Vorname IP] is jetzt im Büro. Im Büro muss man leise arbeiten, irgendwas mit Papier und Computer machen!“ […], malen dann hier was..ähm, so stille Arbeiten, Hörspiele hören sie sich gerne an, wenn es..meine Arbeit gerade ermöglicht, dass ich nich- mich nich ALL ZU SEHR konzentrieren muss (SK5: 945-972).

Hier scheint die Geschlechterdifferenz ‚Sachlichkeit‘ vs. ‚Emotionalität‘ auf latente Weise dazu beizutragen, die Dominanz ‚väterlicher‘ und persönlicher Interessen („das Emotionale aufholen“) nicht zu reflektieren und seine Lösung vermeintlich sachlich bzw. fachlich zu legitimieren. Als Begründung dient ihm die Abgrenzung von einem „Erzieher“ und einem „@offizielle[n]@ pädagogische[n] Raum“, wodurch er sachlich bleiben kann und keine „Konflikte“ „von zu Hause“ auch „hier“ [Beruf] „führt“.

Entlang von ‚Emotionalität‘ vs. ‚Sachlichkeit‘ unterscheidet *Herr E* auch das Handeln weiblicher und männlicher KollegInnen. Auf die Frage nach Geschlechtsunterschieden im Team führt er aus, wie es in einer Dienstbesprechung um die Frage geht, wer in einer anderen Einrichtung aushelfen soll:

> Frauen ja oft auch SEHR emotional.. ähm.. auf ALLES reagieren. Und ähm, im Umgang mit den männlichen Kollegen geht es eher um ein Vergleich von Tatsachen und Fakten und dann is ‘s dann so. (2) Und..ähm..also, wenn wir z. B. bei Dienstbesprechungen EINFACHE INFORMATIONSWEITERGABEN, so ne. Keine Ahnung,… ähm…nächste Woche is in einem Kindergarten Unterbesetzung und die haben uns letztes Mal ausgeholfen: „Wer fährt da dieses Mal hin?“ So, da könnte man schnell zu ‘nem- zu ‘nem Ergebnis kommen und einer sagt: „Ja, ich hab da Lust drauf. Ich mach das.“ **Aber**, man- so von den Kolleginnen gehen dann da in solchen Situationen dann DISKUSSIONEN aus, […] **ab** von der reinen Sache hin zum EMOTIONAALLEN […] irgendjemand [Kollegin] […] is denn da hingefahren für die drei Tage. Ähm, aber dann eben unter ääh, sowohl VERBALEM als auch..ja @.@ PROTEST im Gesicht so (SK7: 817-839).

Hier trägt der Stereotyp ‚weiblicher Emotionalität‘ auch zur Ausblendung der personellen, zeitlichen Arbeitsbelastungen der „Kolleginnen“ bei, die auf „einfache Informationsweitergaben“ nicht wie männliche Kollegen mit „Tatsachen und Fakten“, sondern mit „Diskussionen“ reagieren („Frauen sehr emotional“ „**ab** von der reinen Sache hin zum EMOTIONAALLEN“). Außerdem scheint dabei auch die ‚männliche‘ Konnotation von ‚Leistung/Engagement‘ auf latente Weise von Bedeutung zu sein („Lust“ haben, zu „helfen“).

Zugleich scheint die Norm ‚männlicher Sachlichkeit/Leistung‘ die kritische Reflexion der eigenen Privilegien und Sicherheiten in der familialen Vereinbarkeit zu erschweren. Auf die Frage, wie die Verbindung von Beruf und Familie für ihn idealer ablaufen würde, spricht er seinen „Vorteil“ als Leitung an, immer nur bis „15.30 Uhr“ arbeiten zu können:

> Ähmm, …jetzt AKTUELL…würde das Ideale in etwa so aussehen, wie es jetzt ist.. Also ich bin wirklich ähm…glücklich so wie es jetzt is. Ich ähm durch-durch meinen Leitungs- oder durch die Übernahme der Leitungsposition…hab ich einfach die Möglichkeit, feste Arbeitszeiten zu haben. Wir haben also normalerweise arbeiten wir im Schichtdienst. Aber ich… nehme mir einfach das heraus (SK5: 844-849).

Er ergänzt, „privat hat das dann den VORTEIL“ „das MAXIMUM an ZEIT mit [s]einer Tochter“ zu haben (SK5: 868-870). Auf die Frage, was die familiale Vereinbarkeit für ErzieherInnen verbessert, erklärt er, das ist für ihn ein „komplett anderes Thema @.@“ (1305), als die von ihm zuvor angesprochene „Qualität“ (1235) des Feldes. Dann spricht er Belastungen durch „Bezahlung“ (1317) und „Personalschlüssel“ an. „[N]ur“ mit dem „Erziehergehalt“ wäre die „Elternzeit“ seiner Frau z. B. „finanziell“ „nich möglich“ (1317-1344). Er fährt fort.

> […] **im Grunde die Gesamtsituation,** ne also..Also kann ich auch wieder nur sprechen, ich bin eigentlich in ‘ner ideeaalen Situation. Wäre ich in der Gruppe vorne..äh..und wär abends völlig KAPUTT zu Hause.. **Also** mir klingeln jetzt manchmal die Ohren, wenn ich ‘n anstrengenden Tag hatte und dann hier VIELE Kinder zum Malen- kommen wollen. […], dass man eben den Personalschlüssel hier anhebt […] (SK5: 1330-1344).

Auch wenn Belastungen durch Einkommen und Personalschlüssel thematisiert werden,

erfolgt dies ohne kritisches Bewusstsein für die berufsstrukturellen Probleme des Feldes („‘n komplett anderes Thema @.@“). Insgesamt trägt die ‚männliche‘ Konnotation von ‚Sachlichkeit/Engagement‘ zur Individualisierung von Belastungen in der familialen Vereinbarkeit bei, die nicht als Teil von Professionalität reflektiert werden („ideeaalen Situation, Gruppe, KAPUTT“ vs. „Kolleginnen, Unterbesetzung, emotional, Protest“).
Auch *Frau D* thematisiert die Geschlechterdifferenz ‚Emotionalität‘ vs. ‚Sachlichkeit‘ im Zusammenhang mit ‚Leistung/Engagement‘. Auf die Frage nach Geschlechtsunterschieden bei ErzieherInnen erzählt sie von dem „Hand-in-Hand-Arbeiten“ mit dem bereits erwähnten männlichen Kollegen, wo alles „halt so stimmte“ (SK5: 251 f). Davon grenzt sie ‚weiblichen‘ „Zickenterror“ und „lange[s] [D]iskutieren“ ab:

> Ja, das ging wirklich schon. Wir [D/männlicher Kollege] guckten uns an, „o. k. machen-, was machen wir?“. Es war schönes Wetter, „RAUS!“ (SK5: 274-275).
> Er hat auch gewickelt und ALLES. Aber das Arbeiten das stimmte halt so. Man brauchte nicht viel- und ich finde immer, das weiß man ja eigentlich, Frauen unter sich. Da gibt ‘s immer mal Zickenterror. Wenn man mal zu KM [Name männlicher Kollege] gesagt hat, „Oh KM Mann, es reicht heudde!“ war das für ihn gut, aber wir Frauen sind ja dann doch, „oh hat die schon wieder ‘ne schlechte Laune!“ (SK5: 283-287).
> Ich bin ja wie gesagt auch so ‘n Bewegungsmensch. Abäär wir brauchten nicht lange diskutieren. Ich hatte davor eine Kollegin...sehr bequem..@faul@. Der Stuhl gehörte ihr. Und dann und das kann ich halt nich, wenn ich mit Kindern arbeite, ich muss mich bewegen! Und wir sind ganz oft sind wir dann losgegangen zum (Laden) und haben was eingekauft und haben gebacken. Und ihm war ‘s auch-, wenn er den- auch nie ne... Reede, dass er jetzt den Raum sauber machen muss. […] [Aber] die Portfolioarbeit, da hab ich immer gesagt: „KM, das mach ich! Alles gut.“ (SK5: 313-323).

Hier grenzt sich *Frau D* als „Bewegungsmensch“ von der weiblichen Kollegin ab, wobei die ‚männliche‘ Verknüpfung von ‚Bewegung und Leistung‘ von latenter Bedeutung zu sein scheint („losgegangen, eingekauft, gebacken“ vs. „sehr bequem @faul@, Stuhl“). Komplementär dazu scheint der Beitrag des männlichen Kollegen im Sinne der oben erwähnten stereotypen Arbeitsteilung als ‚Besonderheit/Leistung‘ aufgewertet zu werden (hat „auch“ „Raum sauber“ gemacht, „Portfolioarbeit“ „mach ich! Alles gut“).

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse in dieser Gruppe sowohl auf implizite als auch explizite Weise, inwiefern die Geschlechterdifferenz zu einer semiprofessionellen, ‚mütterlichen‘ Berufskonstruktion beiträgt. Von Bedeutung sind dabei Unterscheidungen entlang von ‚Emotionalität‘ vs. ‚Sachlichkeit; Leistung/Kopfarbeit/Beruf‘ vs. ‚Familie/Körperlichkeit/Gefühl‘ und Bildung, Bewegung, Besonderheit. Geschlecht trägt auf diese Weise dazu bei, dass Erzieherinnen und Erzieher unreflektiert auf ihr biografisches, familiäres Erfahrungswissen zurückgreifen und ihnen die Dominanz

eigener Vorlieben/Kontrolltendenzen nicht bewusst ist. Die Erzieher machen ihre ‚männlichen' Interessen und Praktiken zwar im Zuge ihrer männlichen Selbstkonstruktion z. T. stärker explizit, allerdings geschieht dies ohne ein kritisches Bewusstsein und trägt zur Aufwertung der eigenen Praxis bei. So konzeptualisieren vor allemdie Erzieherinnen die Kindertageseinrichtung in ihrer Betreuungsfunktion, während die Erzieher die eigene Praxis stärker mit dem Code „Lernen" der Kinder verknüpfen und insofern auch stärker auf deren Bildungsfunktion rekurrieren.

Muster 3: *ELTERN-DIENSTLEISTER*

Dieses Muster wird vor allemvon Herrn A, aber auch von Herrn E und Frau F aufgegriffen und damit im Sample selten thematisiert. Kennzeichnend für die Bezüge in dieser Gruppe ist die marktförmige Abhängigkeit von den Eltern als (zahlende) Kunden. Durch das Fehlen einer sicheren Wissensbasis als Orientierungsrahmen für das berufliche Handeln wird dieses zunehmend am Markt ausgerichtet, d. h. an finanziellen Aspekten und/oder der vermuteten Nachfrage der Eltern/Kunden. Es werden z. B. neue pädagogische Ansätze, die Vertrauen (i. U. zum Expertentum) betonen, eher rhetorisch und ‚werbewirksam' vertreten. Es kommt zu einer Entfremdung im Arbeitsbündnis zwischen ErzieherIn und Kind/Eltern sowie im Verhältnis zu den KollegInnen.

Am bedeutsamsten scheint das Muster für das Selbstverständnis von *Herrn A* zu sein. Wie bereits erwähnt, konstruiert er sich als männlichen Erzieher/Vater, der vor allemin der Elternarbeit „vielleicht noch 'n bisschen motivierter und engagierter" ist als die Kolleginnen (SK10: 527):

> [Ö]hm auch 'n andrer Kollege und ich, wir sind beide im Team und fotografieren relativ häufig auch. Er ist z. B. so, er macht auch 'ne Foto-CD für die Eltern fertig und die verkaufen wir dann an die Eltern, sozusagen als Spende. Und dann haben wir halt 'n bisschen Geld und können dann dafür Sachen kaufen. [atmet ein]…Und dann ist halt irgendwie unser Fotoapparat verschwunden. Ich hab dann mit 'n paar Eltern geschnackt und dann haben wir…**kriegen wir halt welche GESPENDET**. ..Sodass ich dann da noch eher ein bisschen dahinter bin, dass wir sozusagen…ein bisschen auch die Eltern hier einbinden..auch..so. Weil ich vielleicht auch selber engagierter bin, weil ich auch selber Vater bin, ich weiß es nicht, dass ich…das dann auch sehe, dass wir die Eltern und die Kita ja beide sozusagen für die Erziehung zuständig sind, dass wir auf dem gleichen Level sind und, dass das dann ein Hand-in Hand-Spiel is und nich irgendwiie (SK7: 528-540).

Hier orientiert sich die IP an der Erwartung der Eltern, dass die Kita „eine Foto-CD" „verkauft", und verbindet dies mit einer marktförmigen Logik („dann haben [sie] 'n bisschen Geld, können dafür Sachen kaufen"). Pädagogische Aspekte werden nicht thematisiert. Möglicherweise trägt hier eine Unsicherheit in der Selbstkonstruktion als

männlicher Erzieher zu Tendenzen einer marktförmigen Abhängigkeit von den Eltern bei, deren „Einbinden“ dann umso wichtiger für seine Selbstkonstruktion als männlichen, über den Einsatz von Technik („Foto“) besonders engagierten Erzieher ist.

Auch *Herr E* (Kitaleitung) thematisiert das Muster *ELTERN-DIENSTLEISTER*. ‚Männlichkeit‘ scheint in seinem Fall, ähnlich wie bei *Herrn A*, zur Herstellung von Scheingewissheit über eine marktförmige Kunden-/Elternorientierung beizutragen. Es fällt z. B. auf, dass sich die Schilderung seines Berufsverständnisses verändert, sobald er von einer Situation spricht, in der er die pädagogische Arbeit in seiner Einrichtung „Eltern gegenüber kommunizieren muss“.

> Da gehen wir dann schon in die Materie zur SCHULvorbereitung, das was man dann auch hier Eltern gegenüber komi-kommunizieren muss [seufzt]. „Ihr macht ja überhaupt nicht mit SCHREIBEN? Und Rechnen?“. „Ne, machen wir auch nich. Wir sind keine Schule. ABER **wir** äh wir **wecken** oder wir ERHALTEN die Lust am Lernen am-am NACHFORSCHEN am-am WISSENSZUWACHS ähm der Kinder. (2) Und ähm, vielleicht können wir sie auch steigern noch ‘n bisschen?“ (4) (SK7: 389-396).

Im Gegensatz zu seinem bereits erwähnten Bildungsbegriff, bei dem er sich auf die Interaktion mit Kindern bezog („STAUNEN erhalten“), geht *Herr E* hier möglicherweise von einer verschulten, funktionsorientierten und defizitären Vorstellung von „Lernen“ aus. Die Bereiche „SCHREIBEN Rechnen“ werden von vornherein ausgeschlossen („Kita: schon SCHULvorbereitung, Lust am Lernen steigern“ vs. „Schule: SCHREIBEN Rechnen“, s. *IDEALIST*). Vielleicht ist hier die vermutete Nachfrage der Eltern von Bedeutung, dass Lernen in der Kita eher der Schulvorbereitung dient. Auch hier könnte die implizite Herstellung der Geschlechterdifferenz in „Familie/Körper“ vs. „Beruf/Kopf/Leistung“ eine Grenze für das professionelle Selbstverständnis markieren. Zu Beginn führt er aus, wie „WICHTIG“ es ist, das „STAUNEN“ der Kinder „zu erhalten“, was für ihn aber zugleich auch „zu leicht“ sei (SK3: 361-382), so dass ihm die „diese Aufwertung auch die finanzielle Aufwertung“ als freigestellte Leitung d.h. weg von den Kindern (SK1: 64-79) entgegen kam (s. *IDEALIST*).

Neben den beiden männlichen Interviewpartnern findet sich auch im Interview mit *Frau F* eine unangemessene Orientierung an Eltern bzw. am Markt wieder. Auf die Frage, ob ihr Muttersein im Beruf eine Hilfe ist, antwortet sie „GANZ STARK“ in Bezug auf „Eltern“ (SK7: 685-701):

> [Z]. B. in der Eingewöhnungsphase sollen die [Kinder] um Punkt neun hier sein und die kommen dann zehn vor neun oder zehn nach neun. Klar, so was stört ‘n bisschen, weil man das GETAKTET hat und der Morgenkreis soll pünktlich anfangen und so ‘ne Geschichten.

> Aber dann kommen sie [KollegInnen] und sagen: „Oahh!“ Und, wenn ich dann sach: „[…] Die haben noch DREI große Kinder!° Und bis die alle in ‘ner Schule sind und fertig sind und die Mutter is alleine und, ne!“ Oder auch mit den Eltern, dass ich auch sagen kann: „Genau das hab ich auch zu Hause!“ (SK7: 685-711).

Hier scheint sie die Kindertageseinrichtung vor allemals familiäre Ergänzung elterlicher Betreuung zu konzeptualisieren. Pädagogische Aspekte wie die Bedeutung von Zeitstrukturen, z. B. beim „Morgenkreis“ oder „in der Eingewöhnungsphase“, werden nicht thematisiert, sondern mit dem Code „GETAKTET“ gleichgesetzt. Dieser Code tauchte auch an früherer Stelle auf, bezog sich dort auf zeitlich-personelle Arbeitsbelastungen, wodurch im Beruf „ganz viel drunter“ „leided“ (s. o. SK2: 563-568). Möglicherweise wird hier der Zeitrahmen tendenziell mit zeitlicher Belastung gleichgesetzt. ‚Mütterlichkeit‘ könnte dabei zur einseitigen Orientierung an den Bedürfnissen in der familiären Betreuung seitens der „Mutter“/„Eltern“ beitragen und damit auch eine Grenze für die familiäre Erfahrung markieren („bis die alle fertig sind, hab ich auch zu Hause!“).

Muster 5: *IDEALIST*

Dieses Muster wird im Sample am zweithäufigsten verwendet. Die Bezüge finden sich in den Interviews von *Frau B, Herrn A, Herrn E* und *Frau C.* In den Subjektkonstruktionen dieser Gruppe wird ein Arbeitsbündnis der Kooperation mit Kindern/Eltern thematisiert, das dem Modus *Vertrauen* vordergründig entspricht. Die grundsätzliche Unvorhersehbarkeit des Handelns und ein Bild des Kindes als Subjekt hoher Individualität werden jedoch eher auf eine rhetorische Weise vertreten. Es kommt häufig zu oberflächlichen und unreflektierten Auslegungen von *Vertrauen* im Sinne einer ‚Laissez-faire-Haltung‘ des ‚natürlichen‘ Gewährenlassens und einer Nähe-Überbetonung. Zeitliche und personelle Arbeitsbelastungen werden hier häufig auf idealistische Weise ausgeblendet.

Am häufigsten bezieht sich *Frau B* auf dieses Muster. Es liegt nahe, dass dabei ‚mütterliche‘ Erfahrungen von hoher Bedeutung sind, zumal sie neun Monate vor dem Interviewzeitpunkt in den ErzieherInnenberuf eingestiegen ist und bis dahin „zu Hause geblieben“ war. Dementsprechend werden von ihr zeitlich-personelle Arbeitsbelastungen kaum thematisiert. Es wird lediglich die Befürchtung deutlich, im Krankheitsfall „Familie und Vereinbarkeit“ nicht mehr so „optimal“ „planen“ zu können. Auf die entsprechende Frage antwortet sie zuerst, Veränderungswünsche hat sie „°eigentlich nicht° (7)“ (SK9:

573). Sie begründet, „alles läuft soweit optimal“ und bezieht sich auf individuelle Strategien der Belastungsbewältigung. „[Sie] [Frau B und ihr Mann] wissen, wer wann für die Kinder da is und, wann [sie] Termine machen können oder eben nich“ (SK9: 574-577). Sie räumt aber allgemein ein: „Ja, Gesundheit…also was wünscht man sich mehr… Dann ist das schon o. k. (2)“ (SK9: 580). Erst an späterer Stelle erklärt sie auf die Frage, was die Vereinbarkeit für Eltern in ihrem Beruf erleichtern könnte:

> Indem man sich die Arbeitszeiten AUSSUUCCHEN kann, dass man dann besser gucken-, planen kann, dass alles passt (.), indem mehr Personal in den Einrichtungen wäre, wenn mal einer ausfällt und mal krank is wegen Kind krank oder selber krank. Das wär natürlich AUCH besser für Familie und Vereinbarkeit (SK9: 649-653).

Hier scheint *Frau B* kein grundsätzliches Verständnis für Belastungen der „Vereinbarkeit“ zu zeigen, sondern wählt idealisierende Formulierungen („optimal“) und sieht vor allemim Krankheitsfall („Kind krank“) Probleme. Vermutlich könnten also die bereits erwähnte ‚mütterliche‘, nicht erwerbsbezogene Lebensausrichtung und eine entsprechende Identifikation zur idealistischen Ausblendung von berufsbiografischer Ungewissheit beitragen.

Auch in Bezug auf die Gestaltung pädagogischer Ungewissheit markiert ‚Mütterlichkeit‘ eine Grenze für das professionelle Handeln und die familiäre Erfahrung. Bereits auf die Frage nach ihrer Berufswahl betont die IP, dass ihr als Erzieherin wichtig ist, „den Kindern viel Freiraum zu lassen“ (SK3: 136). Sie konstruiert sich als „begeisterte Montessori-/Pikler-Pädagogin“ (s. o.) und als „Mensch“, der Kindern „unheimlich viel zutraut“ (SK2), und führt dazu aus:

> [I]ch bin ja auch ausgebildete Fachkraft für Frühpädagogik und Pikler-Pädagogin. Und Pikler vertritt ja ähnliche Ansichten wie Montessori und ich find das einfach wichtig, mit Kindern wertschätzend umzugehen, dass das eben **keine kleinen dummen Dinger** sind, sondern DURCHAUS kompetente kleine Wesen, die ‘´n Recht auf ihre Meinung und auf ihre Entwicklung haben, wo wir nicht immer dran zupfen müssen, dass das Gras schneller wächst. Also, das find ich ganz wichtig. (4) (SK3: 129-135).

Hier fällt die Überbetonung der Aspekte Nähe/Vertrauen auf („**keine kleinen dummen Dinger“** vs. „ganz wichtig, wertschätzend, DURCHAUS kompetente, Recht auf ihre Meinung/Entwicklung/Freiraum“). Diese idealisierte Auslegung kindlicher Selbstbildung wird bereits in der früheren Passage zur Berufswahl deutlich. Dort erklärt sie, dass sie „schon als kleines Kind“ „gern in den Kindergarten gegangen [ist]“, dort gern „mit anderen Kindern in **Kontakt**“ gekommen ist. Darauf führt sie zurück, dass es ihr heute „einfach Spaß“ macht, mit „anderen- (2) Leuten zusammenzuarbeiten, mit Kindern zu arbeiten“ (SK2: 37-46). und fährt fort:

> Ich bin ‘n Mensch, der Kindern unheimlich viel ZUTRAUT (2), manchmal vielleicht zu VIIEEL- (2) Mir macht ‘s einfach auch Spaß, die Entwicklung mitverfolgen zu können, was die Kinder ..einfach auch alles ..**entwickeln** an Fähigkeiten. Das ist einfach toll (SK2: 42-46).

Ihre Subjektkonstruktion als „Mensch, der Kindern unheimlich viel ZUTRAUT“, deutet bereits eine Nähe-Übertonung in der bereits erwähnten „Begeisterung“ für Montessori an („vielleicht zu VIIEEL“). In diesem Zusammenhang erzählt *Frau B* auch, dass sie ihre ErzieherInnenausbildung im ersten Anlauf (16./17. Lj.) abgebrochen hat, nachdem die Anleiterin im Vorpraktikum von ihrer Leistung „nicht begeistert“ war. Sie beginnt zunächst, von ihrer Identifikation für die Haltung von Montessori zu berichten:

> Ja, und dann hab ich dann auch schon im Rahmen der Schule dann ein Vorpraktikum gemacht, zur Erzieherin in einem Montessori-Kindergarten […]. Die Arbeit von Montessori begeistert mich heute noch, weil das einfach toll ist die Sichtweise, wie Montessori mit dem Kind umgeht. Ne „Hilf mir, es selbst zu tun!“ ne. Das ist auch wieder dieses Zutrauen an ‘s Kind ne, was-was ich unheimlich wichtig oder gut finde, weil es den Kindern Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen auf ‘m Weg gibt. Und selbst NICHT immer alle Aufgaben **abgenommen** zu bekommen, ne. Das find ich ganz doll wichtig für die Kinder. (3) Dass man auch ma vor der Aufgabe steht, man muss was machen, ohne dass man immer Hilfe bekommt, direkt dafür oder so (.) (SK2: 76-85).

Von der eigenen „Begeisterung“ für Montessori grenzt sie die Haltung ihrer „Anleiterin“ ab, die von ihrer Reaktion auf die Frage eines Kindes wiederum „nicht begeistert“ war:

> Ja, ich war damals noch ziemlich verspielt in dem **Alter,** @dass ich mehr so das 31. Kind in der Gruppe war@. Das war für mich vielleicht wichtig noch, also ich war noch nicht so weit, damals. (3) […] [Y: Nachfrage] Ja, also z. B., was ich da als Erstes mit denen gemacht hab war, selber Knete herzustellen. Es lief eigentlich ganz gut. Die Erzieherin hat mir zugeschaut und dann hatte mich ein Kind gefragt, was das (Lauenpulver) ist. Und da hab ich dann gesagt: „Ja keine Ahnung, irgendso ‘n Pulver aus der Apotheke.“ Ich hab mir da nicht so viele Gedanken gemacht @damals@ und da war meine Anleiterin nich so begeistert drüber (SK2: 92-115).

Hier schildert die IP ihr Nähe-überbetontes Selbstverständnis im Umgang mit Kindern („ziemlich verspielt in dem **Alter,** @mehr so das 31. Kind“). Inwieweit ‚Mütterlichkeit‘ zur Nähe-Überbetonung beiträgt, wird an späterer Stelle deutlich. Die Frage, ob ihr das Fachwissen in der Familie nicht weiterhilft, bejaht *Frau B* und erklärt in solchen Situationen, „aus der Intuition irgendwie heraus“ zu handeln, z. B., „dass man dann halt AUCH MAL lauter wird oder so wie ‘s dann nich sein sollte“ (SK4: 269-274). An späterer Stelle scheint sie das „lauter“ werden weniger kritisch zu sehen, wobei geschlechterstereotype Vorstellungen auf implizite Weise von Bedeutung zu sein scheinen. Wie bereits erwähnt, konstruiert sich *Frau B* auf die Frage, ob sie in der Familie anders als ihr Mann (Horterzieher) handelt, als Mutter, die im Umgang mit den Kinder „ruhiger und gelassener“ ist, während ihr Mann „dann auch schon schreit“ (475-477). Was sie darunter versteht, schildert sie u. a. anhand einer Situation zu Hause, in der ihr

Mann mit den Kindern (Zwillinge 6 J.) „strenger“ umgeht als sie:

> Ja, mein Partner is auch..nich so geduldig mit den Kindern und is auch **GRÖBER** mit den Kindern. Also ich sag jetzt nich, mein Partner haut meine Kinder. Das will ich nicht damit ausdrücken, aber wird schnell lauter und **energischer**, ‘n anderer Typ eben als ich (.) [...], wenn meine Kinder sehr kreativ zu Hause sind und irgendwie auf ‘m Boden im Schlafzimmer vielleicht irgendwas gebastelt haben und @dann liegen überall die Schnipsel rum@, dann rastet mein Mann ‘n bisschen leichter aus als ich. [...]. meine Kinder sehen ‘s dann [bei ihr] nich ein, weil die wissen genau: „Da wird schon jemand AUFRÄUUMMN.“ Die müssen das nich unbedingt AUFRÄUUMMN. Dann bleibt das schon mal liegen und, wenn mein Mann dann kommt, sagt: „Aber aufräumen jetzt, zacki zack!“ @Dann müssen sie das halt machen@. [...], [da] er einfach strenger mit den Kindern umgeht (SK8: 458-452).

Hier scheint sich die IP der Ambivalenz zwischen ihrer bereits erwähnten „Begeisterung“ für Montessori und ‚Mütterlichkeit‘ nicht bewusst zu sein. Es liegt nahe, dass sie die Kinder nicht nur gewähren lässt („müssen nicht“) und sie diejenige („jemand“) ist, die eingreift, ihnen das „AUFRÄUUMMN“ abnimmt. Ein Widerspruch zu ihrer oben genannten Haltung nach Montessori wird nicht thematisiert („Aufgaben **abgenommen** zu bekommen“). Möglicherweise erschwert dabei die implizite Herstellung von ‚mütterlicher Gelassenheit/Nähe‘ vs. ‚väterlicher Strenge/Distanz‘ eine kritische Reflexion. Den Vater beschreibt sie unkritisch als „lauter, **GRÖBER**, schreit“, auch wenn sie sich an anderer Stelle, im Widerspruch dazu, von dieser Distanz abgrenzt. Die Frage nach Geschlechtsunterschieden im Beruf verneint *Frau B* und fährt fort:

> Ne, das is typabhängig. Es gibt auch Männer, die ganz ruhig sein können und total gelassen sind, also ich hab das erlebt, in der Grundschule da in XO2 [Ort Praktikum], da hatten wir einen Sonderpädagogen in der Klasse und der war auch ganz ruhig und gelassen. [...]. Die eigenen Erfahrungen spielen ja auch immer mit, was man selbst erlebt hat als- **Kind** oder von Erziehern, von Eltern [...] ich find das total nich angemessen, wenn man Kinder irgendwie anbrüllt und anschreit […] (SK8: 489-508).

Auch hier fällt auf, dass die pädagogischen Ansprüche der IP („total nich angemessen, wenn man Kinder irgendwie anbrüllt und anschreit usw.“) im Kontrast zur Beschreibung der oben erwähnten ‚väterlichen Strenge‘ stehen („mein Partner rastet aus, schreit“). Dass dabei die fehlende Reflexion eigener biografischer Erfahrungen in der familiären Sozialisation von Bedeutung sein könnte, wird im weiteren Verlauf der Passage deutlich. Auf Nachfrage, inwiefern sie das „Unangemessene“ selbst „schon erlebt“ hat, erzählt die IP, dass sie als Kind „‘ne strenge Erziehung genossen“ hat:

> [I]ch hab als Kind z. B. gesagt, „°ich kann-°, **ich kann das nich**,“ was weiß ich, Schuhe zubinden oder irgendwas andres: „Ich kann das nich“. Und dann haben die [Eltern] zu mir gesagt: „Ja, stell die Kanne auf den Boden, versuch ‘s mit den Händen!“ [abwertender Tonfall]. Das is halt in meinem Kopf drinne, bis heute. (.) […], irgendwie Ironie oder so, die ich als Kind auch nich verstanden hab (SK3: 512-543).

Hier deutet sich bereits eine Ambivalenz der IP an, sich einerseits explizit von der „strengen Erziehung“ abzugrenzen („Ironie als Kind nicht verstanden“) und andererseits

damit latent zu identifizieren („genossen“). Kurz darauf macht sie ihre Identifikation auch explizit, dass ihre Eltern sie damit auch im „Leben weitergebracht“ haben. Dadurch hat sie „den Hintern @hochgemacht@“, „um irgendwas auch zu erreichen“ und sagt sich selbst, „gib dir Mühe, streng dich an!“ (SK2: 489-554). Im Kontrast dazu stehen die Diskontinuitäten in der Berufsbiografie von Frau B und verweisen auf Unsicherheiten in der Identitätsentwicklung, die nicht reflektiert wurden. Wie oben erwähnt, brach sie im ersten Anlauf die ErzieherInnenausbildung ab, nachdem die Anleiterin von ihr „nicht begeistert“ war. Hinzu kommt, dass sie eine daran anschließende Lehre zur Bäckerin auch nach zwei Jahren abgebrochen hat. Als Legitimation nennt sie gesundheitliche Gründe, ohne dies näher auszuführen (SK2). Diese Unsicherheiten der Identität erschweren die Reflexion des Widerspruchs zwischen den oben genannten pädagogischen Ansprüchen nach Montessori und ihrer unkritischen Haltung gegenüber ihrem Mann bzw. der eigenen Erziehung. Infolgedessen scheint sie das „Durchsetzen“ entweder an andere zu delegieren oder unbemerkt in den Kontrollstil zu wechseln. Auf die Frage, wann ihr das Fachwissen in der Familie nicht weiterhilft, schildert sie zwei Situationen, in denen es um das Begrenzen des Sohnes (6 J.) geht:

> Also, z. B. meine Kinder sind ganz WI-ILD und daher steht im Moment auch die Frage ADHS **ja** oder **nein** auf ‘n Programm und da hilft mir im Moment so @GAR kein Fachwissen@ weiter und gelassen sein ist **gut**, aber das hilft auch nich (2) also nich sooo @weiter@. […] mein Sechsjähriger z. B., wenn er auch nich irgendwas bekommt, was er gerade möchte, dann auch **RUMSCHREIT**, wie ‘n Zweijähriges..teilweise. @Also das is schon@ manchmal ‘n bisschen brenzlig ja und **unangenehm** auch teilweise. Mhmh. Mhmh. Und mein Sohn is auch so einer mit Frühförderung in ‘ner Kita und äh...kann noch nich so ‘n richtiges Nähe-Distanz..verhalten zu fremden Personen.. einhalten und geht dann auch gern mal an andere Leuts Hals, guckt sich Ketten an usw.. […] Mmh..ja PEINLICH. Schön und gut. Aber […] es is auch o. k, wenn andre Menschen auch mal sagen: „SO. STOPP! Und nich weiter.“ Und das Recht haben Sie ja auch. ..Und es sind erwachsene Menschen. Dann-dann kann ich **erwarten,** dass sie auch was sagen, wenn ‘s sie stört (SK4: 213-241).

Hier wird die Ambivalenz der IP deutlich, einerseits mit „Fachwissen und Gelassen sein“ nicht weiterzukommen („PEINLICH“), aber dies andererseits auch zu idealisieren („Frühförderung“). Das Grenzensetzen wird tendenziell an andere delegiert („von erwachsenen Menschen **erwarten,** dass sie auch was sagen“). An anderer Stelle wird deutlich, wie *Frau B* unter erhöhtem Handlungsdruck von der Nähe-Überbetonung in eine Haltung übermäßiger Distanz wechselt. Auf die Frage, wann ihr das Muttersein auch als Erzieherin hilft, beschreibt sie eine Situation in der Kita, in der sie mit Wut/Trotz eines Kindes umgehen muss:

> gelassener zu bleiben, wenn Kinder irgendwie ausrasten und so sich total sträuben, irgendwas zu machen, weil man ‘s halt schon kennt so. […], wenn die Kinder zum Mittagessen sich hinsetzen sollen und die wollen sich partout nich hinsetzen, weil irgendwas anderes auch spannender ist, dass man die dann einfach auch **nimmt** und hinsetzt (SK5: 278-284).

Hier versteht *Frau B* unter „gelassener bleiben“ auf den Modus der Kontrolle zurückzugreifen (wenn „Kinder ausrasten, sich sträuben, die dann einfach **nimmt** und hinsetzt“). Auf Nachfrage ergänzt die IP, sie kann sich häufig nicht „durchsetzen“ und erklärt:

> Was man halt da auch nich halt immer gucken kann, was das Kind gerade möchte, dass man das dann auch °durchsetzen muss°. Das ‘s bei mir auch so ‘n bisschen so ‘ne Schwäche. @.@ (2) Aber is auch o. k. (SK5: 286-288).

Hier bemerkt sie zwar durchaus ihre „Schwäche“ („°durchsetzen muss°“). Zugleich scheint ‚Mütterlichkeit‘ aber auch zur Legitimation sowohl der Nähe-Überbetonung beizutragen („is auch o. k.“) und dazu zu führen, dass die eigenen Kontrolltendenzen („einfach auch **nimmt**“) als „gelassen bleiben“ zu interpretieren. Die fehlende Reflexion der eigenen „strengen Erziehung“ („genossen“) ist hier möglicherweise von Bedeutung. Auch bei der Frage nach der Anspruch-Praxis-Diskrepanz zeigt sich, wie ‚Mütterlichkeit‘ zur unreflektierten Auslegung von Nähe/Vertrauen beitragen könnte. *Frau B* schildert dazu eine Situation in der Kita, wo der „Rahmen“ tendenziell als störend begriffen wird:

> Ne Kluft is, dass man manchmal zu wenig Zeit hat, dass man dann was beenden muss, wo man gerne vielleicht noch weiter gemacht hätte, weil ‘s dann der Rahmen so vorgibt und dann ja. (.) Ja, wenn man z. B. irgendwie kreativ tätig is oder so, dass man dann auf die Uhr gucken muss: „Oh is schon so spät. Dann müssen wir jetzt dann aber doch EINRÄUMEN!“ (SK5: 405-424).

Hier erschweren implizite Mütterlichkeitsstereotype eine professionelle Selbstkontrolle und *Frau B* interpretiert ihre Unsicherheit beim „Durchsetzen“ als Problem des „Rahmens“ („Kluft, manchmal zu wenig Zeit“). Insgesamt wurde also deutlich, wie biografisch geprägte Vorstellungen von ‚Mütterlichkeit/Väterlichkeit‘ – in unreflektierter Form – die professionellen Möglichkeiten familiärer Erfahrung begrenzen und dabei sowohl zur ‚mütterlichen‘ Idealisierung von Vertrauen („Gelassenheit“) als auch zur Identifikation mit ‚väterlicher‘ Kontrolle („Strenge“) beitragen.

Auf diese Grenze scheint *Frau B* selbst im Ansatz hinzuweisen, als sie auf die Frage, wann ihr die familiäre Erfahrung keine Hilfe ist, die Anforderungen „Elternkontakte, Elterngespräche oder..so Elternabende, das im Allgemeinen“ (SK5: 323) benennt. Später auf die Frage, was sie an der Ausbildung ändern würde, geht sie auf diese Aspekte näher ein. In der Ausbildung fühlte sie sich kaum auf „Elternarbeit“ und „Krippe“ vorbereitet. Mit Eltern „enger“ und „feinfühlig“ „zusammenarbeite[n]“ wird „noch alles auf [sie] zukommen“, z. B. die „Absprache“ beim Trockenwerden, „wie weit die Kinder dann

irgendwie äh zu Hause sind oder was die Eltern für Erwartungen haben“. Daher sollte der Umfang der Ausbildung um „noch ‘n Jahr“ verlängert, um in den Praktika breiter auf alle möglichen Einsatzfelder vorbereitet zu werden (SK5: 605-646). „[I]n der Ausbildung“ „FEEHLTE“ ihr insofern „breit gefächerter“ auf die Praxis vorbereitet zu werden (SK5: 639-646). Hier könnte nicht nur eine fehlende Vorbereitung im Praktikum, sondern auch die bereits erwähnte fehlende Reflexion biografischer Erfahrungen mit der „Strenge“ des eigenen Elternhauses die Elternarbeit erschweren. In dem Fall macht die Kritik der IP auch deutlich, dass das biografische, familiäre Erfahrungswissen in der Aus- und Weiterbildung stärker aufgegriffen und in ein Verhältnis zur Fachlichkeit gesetzt werden sollte.

In ähnlicher Weise wie Frau B thematisiert auch *Frau C* die stereotype Erwartung ‚männlicher Strenge/Durchsetzungskraft‘ und grenzt sich selbst in ihrem ‚weiblichen‘ Selbstverständnis entsprechend davon ab. Auf die Frage nach Geschlechtsunterschieden bei ErzieherInnen antwortet sie:

> (2) Ja grundsätzlich is der Umgang glaub ich schon ‘n anderer, den Männer haben. @.@ Und ich hab manchmal auch das GEFÜHL, dass Kinder auf Männer besser hören. @ [...]. Ich glaub einfach, das is manchmal auch so ‘ne Sache, die Jungs einfach so ‘n bisschen vorbehalten ist, die haben einfach noch ma eher so den-den Wunsch, sich durchzusetzen und ich glaube, dass das mit ‘nem MANN und ‘ner **männlichen** Stimme dann einfach irgendwie anders rüberkommt, eben, weil ‘s vielleicht auch das gleiche Geschlecht ist (SK8: 512-519).

Auf Nachfrage führt sie eine Situation in der Kita an, in der ein Junge sich „GEWEIGERT“ hat, auf sie zu „hören“, auf einen männlichen Kollegen dagegen schon:

> Also wir haben so ‘n Bewegungsraum, da sind -dürfen immer vier Kinder rein und aus irgendeinem Grund waren da fünf drin. Und der, der als letztes reingegangen is, weil der sich auch REIINNGESCHLICHEN hatte@.@ @So, der sollte gar nich rein@, der sollte dann wieder raus. Und ich hab KEINE AHNUNG, wie oft ich dem das gesagt hab, und der hat sich auch GEWEIGERT. Und ich ähm, ich würd Kinder auch nicht packen und rausnehmen. So was mach ich einfach nich! Das darf man auch gar nich und das mag ich nicht! Und ähm mein Kollege meinte einmal: „Derjenige soll rausgehen!“ Und der ging raus! Und, wo ich dachte: „Warum mach ich das jetzt seit sieben Minuten?“ so irgendwie, @also ne.@ letztendlich […] [Aber] [v]ielleicht war der **meiner** auch dann einfach überdrüssig, dass der dachte: „Ich kann die jetzt auch nich mehr sehen!“ @oder so@. Manchmal weiß man das auch nich (SK8: 520-534).

„Grundsätzlich“ „glaubt“ *Frau C* also, der männliche „Umgang“ mit Kindern, ist „schon ‘n anderer@.@“ und dass es „manchmal eher Jungs einfach so ‘n bisschen vorbehalten ist“, den „Wunsch“ zu haben, „sich durchzusetzen“. Sie ergänzt, dass Jungs daher besser auf „das gleiche Geschlecht“ hören würden, und scheint damit den „Wunsch“, vielleicht

auch das Recht („vorbehalten“) auf Durchsetzung eher Männern/Jungs zuzuschreiben. In der Schilderung des eigenen Handelns fällt das Lachen im Unterschied zur Beschreibung des Kollegen auf. Möglicherweise trägt dabei die Geschlechterdifferenz ‚Mütterlichkeit‘ vs. ‚väterliche Strenge‘ zu einer Nähe-Überbetonung des Laissez-faire auf der Handlungsebene bei („REIINNGESCHLICHEN hatte@.@ @ seit sieben Minuten?“ vs. „war meiner überdrüssig, weiß man nich“). Ähnlich wie Frau B thematisiert auch sie den Wechsel zu Distanz/Kontrolle unter Handlungsdruck, wobei hier der Handlungsimpuls nicht umgesetzt wurde („Kinder packen darf man auch gar nich/mag ich nicht!“). Das Konstrukt von ‚Strenge/Durchsetzung in einer männlichen Auseinandersetzung‘ findet sich auch in der bereits geschilderten Konfliktsituation zwischen Vater und Sohn bei deren Bade-„Ritual“ wieder, für die der Streit „gegessen war“, während sie als Mutter „schlaflose Nächte“ hatte (s. SK5, *ORIENTERUNGLOS*). Dies deutet auf eine Grenze im professionellen Selbstverständnis bzw. der familiären Erfahrung hin. In der eben geschilderten Szene in der Einrichtung könnte auch von Bedeutung sein, dass *Frau C* den „Bewegungsraum“, wie bereits zuvor, als ‚männliche‘ „Domäne“ konstruiert (s. SK4, *FAMILIEN-EXPERTE*).

> [I]ch denke grundsätzlich, dass **Männer** schon einfach auch manchmal andre Interessen haben irgendwie, z. B. Bewegung und Sport, das machen Männer glaub ich schon eher. Das trifft jetzt nich auf die Kollegen zu, die ich hier hat-hatte in der Kita. Aber in meiner alten Kita, da hatten wir einen Kollegen, der hat z. B. ganz viel Fußball gespielt mit den °Jungs° und das is glaub ich eher auch ‘ne Domäne, die **Männern** i. d. R. auch vor- also, die eher MÄNNER irgendwie machen. Das is hier jetzt in dieser Kita nich, aber grundsätzlich.-In der wo ich vorher war, war das so (SK8: 520-549).

Es fällt auf, dass *Frau C* auch hier „grundsätzlich“ „denkt“, dass „**Männer“** tendenziell „andere Interessen haben“ („Bewegung/Sport/Fußball“), auch wenn ihre Erfahrung sich damit nicht unbedingt zu decken scheint („ein Kollege alte Kita“ vs. „die Kollegen jetzt“). Insgesamt scheint die IP also dazu zu neigen, unreflektiert auf persönliche, familiäre Vorstellungen/Erfahrungen und damit auch geschlechterstereotype Zuschreibungen zurückzugreifen.

Im Interview mit *Herrn A* und *Herrn E* wird deutlich, inwiefern ‚Männlichkeit/Väterlichkeit‘ auch zur idealistischen Ausblendung von Belastungen in Beruf und familialer Vereinbarkeit beitragen könnte.

Wie bereits erwähnt, konstruiert sich *Herr A* als männlichen Erzieher/Vater, der „vielleicht noch ‘n bisschen motivierter und engagierter“ ist als seine Kolleginnen (SK10:

527). Die Frage nach Geschlechtsunterschieden im Team bejaht er und bezieht diese u. a. „auch“ auf den „Umgang untereinander“, z. B. bei der Reaktion auf eine Wickelanfrage aus einem anderen Bereich. Während die Kolleginnen „impulsiver“ reagieren oder „ein Fass aufmachen.°@“, keine Lust“ haben, hat er „**kein Probleem**“ dann zu „**WICKELN**“. Er begründet, „im Elementarbereich is denn ja auch Offenheit“ und dass vielleicht „da irgendwie zu viel los war“ (SK10: 488-501). Damit grenzt sich *Herr A* entlang der Differenz ‚weibliche Emotionalität‘ vs. ‚männliche‘ Sachlichkeit von den Kolleginnen ab („impulsiver“ vs. „Offenheit“). Im weiteren Verlauf zieht er als weiteres Beispiel das „Eltern einbinden“ heran, um sich von den weiblichen Kolleginnen abzugrenzen:

> [I]ch wollt ‘n Portfolio machen mit jedem Kind-für jedes Kind..ähm, hab das dann auch mit meiner CHÄÄFIN dann irgendwie..besprochen °und dann halt über Vor- und Nachteile geredet° und dann ist das nachher entstanden, dass ich ‘n bisschen kleiner ‘n Ich-Buch , dass dann die Eltern sozusagen ‘n Buch mitbringen..mit SAACCHEN, die die Kinder mögen, Sachen-, Bezugs- also Großeltern, Eltern, LIEBLINGSOORTE so was und die Kolleginnen, dann „mach ma, **fall selber auf die Nase**“..[…] Dass ich da vielleicht noch ‘n bisschen motivierter und engagierter bin (SK10: 512-527).
> Sodass ich dann da noch eher ein bisschen dahinter bin, dass wir sozusagen…ein bisschen auch die Eltern hier einbinden..auch..so. Weil ich vielleicht auch selber engagierter bin, weil ich auch selber Vater bin (SK7: 534-540).

Möglichweise trägt hier also die Verknüpfung ‚Männlichkeit‘/Engagement zur idealistischen Ausblendung zeitlich-personeller Arbeitsbelastungen bei („zu viel los“). Dadurch erscheinen belastendende Arbeitsstrukturen als individuelle Probleme der „impulsiven“, weniger „motivierten“ Kolleginnen („keine LUST, @Fass@, **fall selber auf die Nase**“).

Wie weiter oben bereits erwähnt, könnte die Auswahl der Beispiele „Wickeln“ und „Eltern einbinden“ auf die implizite Bedeutung der Geschlechterdifferenz ‚mütterliche Sicherheit‘ vs. ‚Angst/Verdacht‘ hinweisen (s. *ORIENTIERUNGSLOS*), die zugleich eine Grenze für das professionelle Selbstverständnis bzw. familiäre Erfahrung markiert. In dem Fall könnte die Hervorhebung seines Engagements auch der idealistischen Ausblendung von Männlichkeitskonflikten dienen. Insofern wird die Betonung der Selbstverständlichkeit von „**WICKELN**“ („**kein Probleem**“) und „Eltern einbinden“ auch als Versuch verstehbar, mit der ‚männlichen‘ Gefährdung, unter General- bzw. Missbrauchverdacht seitens der Eltern zu geraten, umzugehen. Auch in der Familie findet eine implizite ‚männliche‘ Abgrenzung bei körpernahen Praktiken statt. Hervorgehoben wird, dass die Freundin die Tochter „**streichelt**“, für sie „singt“, während er mit ihr „kuschel[t]“ und sie „trägt“ bzw. „kräftiger“ ist (SK10: 408-434; s. *ORIENTIERUNGSLOS*).

Ein Konflikt besteht für *Herrn A* außerdem auch in der fehlenden Zeit mit der Tochter (15 Monate). Bereits auf die Frage, wann ihm das Vatersein im Beruf keine Hilfe ist, thematisiert er die zeitlich-personellen Arbeitsbelastungen:

> [J]etzt, wo meine Freundin dann halt wieder arbeiten geht, dass man jetzt sagen muss: „O. k., ich kann jetzt z. B. dienstags nich irgendwie …länger bleiben als bis 16 Uhr", auch wenn jemand KRANK is, weil ich meine Kleine dann halt von der Kita abholen muss […]. Das wird jetzt vielleicht auch für Unmut sorgen bei einigen Kollegen, wenn dann irgendwie die Kita anruft und ich dann abhauen muss, so, meine Kleine wieder zum Arzt bringen oder Sonstiges und, wenn es hier grade schlecht is. °Dann is es halt so, dann muss ich da hin.° **Aber das hatt ich jetzt zum Glück noch nich**…, sondern eher, dass ich dann sogar noch komm. Als meine Kleine Magen und Darm hatte, hab ich dann gesagt: „Ich bleib noch, weil meine Freundin dann noch zu Hause is, deck den Frühdienst, aber muss dann halt los…" Aber jetzt, das hatte ich bis jetzt, drei Tage, zwei Tage war ich mit ihr krank. Dafür war ich bis jetzt selten krank (SK11: 384-398).

Hier spricht die IP an, dass die familiale Vereinbarkeit deutlich erschwert wird, da jetzt seine Freundin „wieder arbeitet" (Bachelor Ethnologie/Verkäuferin in Teilzeit), z. B. im Krankheitsfall von Kollegen/der Tochter („**zum Glück noch nich**"). Auf die Frage, wie der Alltag in Familie und Beruf idealer ablaufen könnte, nennt er als Erstes den Wunsch nach fester, reduzierter Arbeitszeit, um „mehr Zeit" mit der Tochter zu haben:

> […], dass meine Freundin und ich **beide** etwa 30 Stunden arbeiten würden..so. Momentan is das einfach noch nicht machbar..so irgendwie. Und auch, feste Arbeitszeiten, jetzt bin ich ja auch, is meine Schicht sozusagen, kann von 8 bis 18 Uhr 15…Öhm..tendenziell würd ich dann eher von neun bis 15 Uhr, dass dann, also dass ich dann nachmittags auch noch was hab. […] IDEALERweise wäre es einfach, natürlich mehr Zeit mit 'm eigenen Kind..so..und, dass man halt gut abgesichert is uund, auch weniger arbeitet (SK11: 562-571).

Hier geht *Herr A* davon aus, dass seine Vorstellung („**beide** etwa 30 Std., gut abgesichert") in absehbarer Zeit („momentan") zu idealistisch („nicht machbar") ist. Daraufhin spricht er ‚väterliche' Belastungen familialer Vereinbarkeit an:

> […] Dann hat man nich mehr-, °sodass man, was weiß ich° ..ja, ANDERE MOMENTE, sondern halt wirklich nur noch kurz sehen. „Hi ich bin da! Ich bin der Papa!.. Gute Nacht" ..so. Das ist eigentlich das-, was man dann halt hat, während meine Freundin dann auch ein bisschen früher Feierabend hat. Und mmh, sie geht dann nachmittags mit ihr noch auf 'n Spielplatz, was mir dann tendenziell doch.. eher verwehrt is, dadurch, wenn man länger arbeitet und Vollzeit. (3) (SK11: 586-599).

Die Belastungen durch eine geschlechterstereotype Arbeitsteilung thematisiert die IP hier vor allemauf der Strukturebene („Vollzeit, nachmittags Spielplatz eher verwehrt" vs. „Freundin früher Feierabend"). Auf die Frage, was/wer ihn unterstützen könnte, mehr Zeit mit der Tochter zu haben, nennt er als erste Lösung trotzdem wieder seine Freundin:

> Mmh, …meine Freundin @.@ […], is jetzt vielleicht nicht ganz einfach mit ihrem Bachelor-Abschluss, aber, dass sie einfach da was Sicheres findet…was auch einfach mehr Geld in die Familienkasse..bringt. Natürlich auch der Streik, wenn der gut läuft, das wär natürlich auch gut. Dann hat man ja auch 'n bisschen mehr Geld. Ähm, dann muss man natürlich auch die richtige Kita finden. Also, ich glaub jetzt hier is es grad momentan SCHWEER, in dem

> Bereich, wo ich jetzt bin, weil ‘s natürlich auch niemanden oder weniger Leute gibt, die den Spätdienst machen..Ähm..also dann muss man ma gucken, ob man nicht auch ‘ne andere Kita..Ja, man kann natürlich auch immer sagen: „Mehr Geld vom Staat.“ Aber: „Nö, muss nich unbedingt.“ Solange es dann irgendwie alles reicht zum Überleben und wiir gute, sichere Jobs-, auf Sicherheit ne, dass man auch ‘n Festvertrag hat, was ich ja z. B. auch noch nich hab (SK11: 602-616).

Mit der „Freundin @.@“ spricht die IP vor allemindividuelle Lösungsstrategien an, auch wenn er die Realisierbarkeit eher gering einschätzt („Abschluss“ vs. „nicht ganz einfach“). Auffällig ist, dass Ansätze für kollektive Strategien („Streik“, „Staat“) kaum oder eher ablehnend („Nö muss nich“) thematisiert werden. Der Wunsch nach sozialer, berufsbiografischer „Sicherheit“ („Festvertrag“) wird zwar geäußert, aber scheint zugleich auf ein Minimum („Überleben“) und einen Zusatz relativiert zu werden, den „man auch“ hat. Im Unterschied dazu wurde finanzielle Sicherheit in der Passage zur Berufswahl von *Herrn A* noch stärker hervorgehoben:

> [I]ch hab mich da halt bei allen drei beworben, bei allen drei Sachen. Abitur...Erzieher uuuund dann haben meine Eltern noch mal gesagt, so: „Ahh was Solides!“ und […] dann hat sich der Optiker halt als Erstes gemeldet und da hab ich gedacht: „Ja, nach Hamburg, das ist ja auch mal- „HACH!“ Dann geh ich halt mal nach Hamburg @.@ und man verdient auch Geld @.@, muss dann nicht...die Schulbank irgendwie @die ganze Zeit drücken@. Und dann hab ich.. irgendwie das erst mal angenommen...und dann kam auch relativ spät erst die Zusage für ‘s Abitur und für die Erzieherausbildung. Das war-. Dann war das auch mit nach Hamburg ziehen schon alles geklärt. So...Ich war dann irgendwie beim Abitur und als Erzieher so halt auf der Warteliste...sozusagen und da sind welche abgesprungen und dann bin ich hochgerutscht. Aber, dann- genau, is denn halt- ...war ich halt Optiker @.@. (SK1: 161-174).

Die Erwartung der berufsbiografischen Sicherheit („was Solides“) scheint hier vor allemvon außen durch die Eltern an ihn herangetragen worden zu sein, wird jedoch auch von *Herrn A* reproduziert, was zu Konflikten in seiner ‚männlichen‘ Selbstkonstruktion beiträgt („Optiker erst mal, man verdient auch Geld“). Auch auf die Frage, was er an der Ausbildung ändern würde, kritisiert er als Erstes, „Bezahlung wär schon mal ganz gut gewesen. @2@. @Das wär schon ganz praktisch gewesen@“ (724 f). Die aktuelle berufsbiografische Unsicherheit „ohne „Festvertrag“ wird aber im Interview relativ selten thematisiert. Eine mögliche Erklärung wird an späterer Stelle deutlich. Auf die Frage, was die familiale Vereinbarkeit für Eltern verbessern würde, greift er den oben erwähnten Wunsch nach Arbeitszeitreduktion erneut auf (weniger „Spätdienst, momentan SCHWEER, in dem Bereich, wo ich jetzt bin“). Eine Lösung sieht er in einem Job in „ne[r] andere[n] Kita“. Anstelle der bereits genannten Belastung durch „Spätdienst“ spricht *Herr A* hier nur noch von Belastungen durch „Krankheitstage“ und vor allemdurch „Urlaub“:

> Ich möchte halt auch im Sommer, was von meiner Tochter °haben. …Nicht nur in den Saisons°, wo es nur regnet…Aber es ist auch allgemein, also bei XV [Trägerverein der Kita von A], weil die halt rund um die Uhr aufhaben…sozusagen im Jahr. Aber ‘s gibt auch andre Einrichtungen, die auch Schließtage haben, z. B. von meiner Kleinen […] [In seiner Einrichtung dagegen] Das gibt- ( ), °auch immer ‘n bisschen Unmut bei mir.° @.@ Das sind KOLLEGEN, die einfach-. Es gibt dann sozusagen schulpflichtige Kinder, die kommen als Erstes und dann geht ‘s nach JAHREN, die man hier in der Einrichtung is. Klar. Und da ich jetzt ganz unten an der Nahrungskette bin..hab ich dann sozusagen: „Und da kannst du ja noch Urlaub machen und …DAA!“ (SK11: 821-878).

Hier scheint *Herr A* die Kita der Tochter als Musterbeispiel eines neuen Arbeitgebers heranzuziehen („Schließtage im Sommer“), möglicherweise weil das die „richtige Kita“ wäre, wo er trotz „Vollzeit/Spätdienste“ „nachmittags auch noch was“ von der Tochter „haben“ würde.

Insgesamt wird bei ihm eine idealistische Ausblendung von Belastungen in der familialen Vereinbarkeit deutlich. Er wünscht sich zwar „mehr Zeit mit dem eigenen Kind, **beide** etwa 30 Stunden“. Aber kollektive, langfristige Strategien, die gesellschaftliche Arbeitsteilung der Geschlechter zu verändern, werden kaum oder ablehnend angesprochen („Streik, Geld vom Staat muss nich“). Denkbar wäre stattdessen, dass Herr A die individuelle Lösungsstrategie heranzieht, durch den Wechsel in die „richtige“ Kita der Tochter auch „mehr Zeit“ mit ihr zu haben, was auch die Tendenz zur Ausblendung finanzieller Unsicherheit (z. B. ohne „Festvertrag“) erklären könnte.

Ähnlich wie von Herrn A geschildert, wird auch im Interview mit *Herrn E* eine idealistische Ausblendung von Belastungen in Beruf/familialer Vereinbarkeit deutlich.

Wie bereits erwähnt, konstruiert er sich als ehemaligen Finanzbeamten, den „das trockene Verwaltungsdasein“ (893) nach acht Jahren „nicht mehr glücklich“ machte (SK1). Er erklärt:

> Das ist ja ‘ne rein SCHULISCHE Ausbildung. […] Und ähm, das Besondere an der Schule, da wo ich war, war ähm das nannte sich Europaschule. Die haben ähm zusammengearbeitet mit ähm, in ‘nem Förderprojekt der EU ähm. […], dass ich dann ins Ausland gehen konnte für die ersten beiden Praktika. […] Uund hab dann äähhm ja im Prinzip zum Ende des Praktikums [Abschlusspraktikum jetzige Einrichtung] dann hier ‘n Arbeitsvertrag angeboten bekommen. Hab dann im Juni 2011 hier angefangen zu arbeiten. Und als letztes Jahr die Leitung […] kam er dann auf mich zu, ob ich mir die Leitung ZUTRAUEN WÜRDE oder ob mich das interessieren würde (SK1: 25-64).

Hier fällt die Beschreibung von dem „Besonderen“ seiner „SCHULISCHEN“ Ausbildung und seines stringenten Aufstiegs auf („Praktikum, Arbeitsvertrag, Leitung“). Dass hierbei um die latente Herstellung von ‚Männlichkeit‘ in der Selbstkonstruktion handelt wird im weiteren Verlauf deutlich:

> Und ähm, ich fands ‘n- **vielleicht** ‘n bisschen zu früh. Ich hätt gern noch, ich hätt gern noch ähm.. drei-vier-fünf Jahre länger direkt bei den Kindern gearbeitet. (2) Äähm auf der

> anderen Seiteee hab ich auch überlegt, „wann wird man das nächste Mal ...gefragt, ob man solche-solche Aufgaben übernehmen möchte“(.) Und auch ähmm familiär passte das gerade SEHR SEHR gut, […] zu dem Zeitpunkt ähm war eigentlich schon klar, dass meine Frau und ich gern ähm, ja ‘ne °Familie gründen würden ein Kind bekommen würden°, sodass da dann natürlich auch diese-diese Aufwertung auch die finanzielle Aufwertung natürlich ähm- . Das spielte ‘ne **ROLLE**! Und dann kam alles zu-zusammen. Uund tja und jetzt sitz ich wieder hier und hab @Verwaltung@ @.@. […] [Aber] lass es mir auch nich nehmen, dass ich hier auch immer noch ganz viel mit den Kindern mache..äh, wenn ‘s passt. Und ähm dann lass ich das Papier auch gerne liegen-DASS PAPIER LIEGEN KANN, @WEISS ICH AUCH@.@ [Y: @.@] Nur dass ich dann jetzt hier sinnvolle Sachen jetzt hier °nebenbei mache° (SK1: 64-79).

Hier zeigt sich die Ambivalenz von *Herrn E*, „gern noch länger bei Kindern“ zu arbeiten („sinnvolle Sachen“), zugleich aber die „Aufwertung“ attraktiv zu finden und dafür in Kauf zu nehmen, wieder in der „@Verwaltung@“ zu arbeiten („PAPIER“). Die Formulierungen „auch“ die finanzielle Aufwertung, „auch“ für die Familie deuten an, dass die ‚männliche‘ Selbstkonstruktion zur Berufsbarriere in der Arbeit mit Kindern geworden ist. Männlichkeitskonflikte durchziehen dementsprechen sein Berufs- und Selbstbild und werden bereits in der Schilderung seiner Berufswahl deutlich.

Die Entscheidung, eine zweite Ausbildung zum Erzieher zu beginnen, führt er, wie bereits erwähnt, als Erstes auf die Erfahrungen durch sein ehrenamtliches Engagement im „Jugendfreizeitlager“ (seit 16. Lj.) zurück (SK2). Dementsprechend war zuerst seine „EIGENTLICHE Idee“, „vielleicht mit Jugendlichen zu arbeiten“. Aber während der praktischen Ausbildung in Kita (Krippe/Vorschule) und Jugendheim hat er „gemerkt“, dass ihm „die Arbeit mit kleineren Kindern“ „mehr **Spaß**“ machte, die im Unterschied zu Jugendlichen „selber sehr ENGAGIERT“ „SIND“ „in dem, was sie erleben möchten“ (SK1: 42-47). Auf weitere Nachfrage hierzu fällt Herrn E auf, dass die „Frage, °Kindergärtner°“ zu werden, schon am Ende seiner Schulzeit, also vor seiner Zeit als Jugendfreizeitbetreuer „im Raum stand“ (SK3: 126-137):

> Mein erster Gedanke, an den ich mich erinnern kann, damals als ich mit 15 auf meinen Realschulabschluss zusteuerte, […] [war], „ich möchte irgendwie gern was mit Kindern machen, vielleicht °Kindergärtner° werden“. So, ohne dass ich damals drüber nachgedacht habe, dass es ja Erzieher heißt. Wenn man heute Kindergärtner sagt, dann wird man ja gleich komisch @angeguckt@. Da fühlen sich ja alle in ihrer BERUFSEHRE gleich angegriffen. Das will ich ja gar nich abwerten (SK3: 126-137).

Auch hier scheint *Herr E* Männlichkeitskonflikte bezüglich der eigenen beruflichen Orientierungen anzusprechen („Kindergärtner komisch @angeguckt@“). Er fährt fort und erklärt, warum er seinen ersten „Berufswunsch“, „vielleicht °Kindergärtner° zu werden, „relativ schnell wieder verworfen“ hat:

> So, das war irgendwie mein erster Gedanke, den ich dann aber auch relativ schnell wieder verworfen habe. Denn als Kindergärtner verdient man nicht viel und ich weiß auch nich, was ich machen muss, ...um das zu werden. Und **überhaupt**, bin ich mir auch nich sicher, wie

> das dann damals so is mit FÜNFZEHN. (.) Ähm woher dieser Gedanke kam ursprünglich, das weiß ich NICHT mehr. Das is einfach so. Vielleicht, ja ich hab- meine Oma erzählt mir immer noch, wie sehr ich an meiner Kindergärtnerin HING, (.) die mir damals im Dorf auch noch regelmäßig über ‘n Weg gelaufen is. Vielleicht spielt das mit rein-, dass ich da irgendwie tiefe Erfahrungen, eigene persönliche tiefe Erfahrungen mit dem Kindergarten habe. (...) Aber °das kann ich so genau nich sagen.° Ich hab ‘s denn dann wieder verworfen..ähm den Berufswunsch-den Berufsgedanken. Ja..ähm meine Mutter, und aus der Familie wurde dann viel gesagt: „Mensch Junge, du kannst doch viel mit ‘m Kopf machen!..Und dein Onkel, deine Cousine, deine Tante, die sind alle beim Finanzamt. Wär das nich was für dich?“ Und davon hab ich mich dann damals relativ schnell beeinflussen lassen, bin dann diesen Weg gegangen und hab das dann erst mal gemacht. [….] [bis er bemerkte] „Ich möchte hier [Finanzamt] nicht weiter **ARBEITEN**!“ […] [sondern] „mein Hobby zum Beruf zu machen.“ So. (.) °Wie das ja viele so schön sagen° (5) (SK3: 137-189).

Es fällt auf, dass er an dieser Stelle erstmals von positiven „tiefen Erfahrungen“ mit der eigenen „Kindergärtnerin“ berichtet und sofort relativiert („Wunsch, Gedanke, °genau nich sagen°“). Die Norm, „viel zu verdienen“ verweist neben Geschlecht auch auf milieuspezifische Erwartungen, die im Konflikt mit seinem „Berufswunsch“ zu stehen. Es scheint auch die Abgrenzung ‚mütterlicher‘ Körperlichkeit von ‚(geistiger) Leistung‘ von Bedeutung zu sein („Hobby zum Beruf“ vs. „Kopf **ARBEITEN**“) sein. Diese Geschlechterdifferenz wird zunächst eher von außen („Familie/Mutter, °Wie das ja viele so schön sagen°“) an ihn herangetragen, aber auch von ihm reproduziert. Er bezeichnet z. B. sein „Hobby“ als ehrenamtlicher Betreuuer in einem Jugendfreizeitzeltlager als „körperliche“ Anstrengung (s. o. SK2 Familien-Experte). Im weiteren Verlauf greift er erneut auf diese Differenz zurück. Es zeigt sich, wie dabei die (Wieder-)Herstellung von ‚Männlichkeit‘ auf latente Weise die semiprofessionelle Berufskonstruktion zu reproduzieren scheint. Auf die Frage, was ihm im Beruf wichtig ist, erläutert *Herr E*:

> [D]en Kindern die Möglichkeit zu geben, sich zu entwickeln oder dieses **STAUNEN** DER KINDER annn den scheinbar einfachen Dingen des Lebens, das find ich sehr bewundernswert! Den Kindern dieses Staunen zu ermöglichen und das Kennenlernen der kleinen Dinge und vielleicht auch das ERFORSCHEN der kleinen Dinge. Das is etwas UNBESCHREIBLICH Erfüllendes und Wunderschönes! (SK3: 265-270).

Hier fällt der Kontrast zwischen den „kleinen Dingen“ und der idealisierten Vorstellung frühpädagogischer Arbeit („UNBESCHREIBLICH Erfüllendes und Wunderschönes!“) auf. Inwiefern hier die latente Herstellung von ‚Männlichkeit‘ von Bedeutung sein könnte, zeigt der Verlauf der Passage:

> [D]iese Eigenschaft von KINDERN von °kleinen Kindern°, ähm sich die WELT anzueignen, die fand ich so..so wundervoll und- (.) ERFÜLLEND. […] alles was man macht im Prinzip is-is-is…etwas GROOSSARTIGES. Wenn man den Kindern nur- und, wenn nur den Kindern ermöglicht mit ‘ner Lupe über ‘n Rasen zu krabbeln. […]. Ich selber bin auch jemand, der an den ganz kleinen Dingen sehr viel Spaß hat, also ich staune und wundere mich genauso MIT. […] das ist im Prinzip das, was diese Arbeit hier so-..ja so wertvoll und so AUSFÜLLEND auch macht. (2) (SK3: 284-300).

Die Beschreibung der Beruflichkeit deutet auch auf die latente Verknüpfung von ‚Männlichkeit' und ‚Fachlichkeit/Professionalität' hin. So geht es für *Herrn E* bei pädagogischer Arbeit um die „ganz kleinen, einfachen Dinge", wodurch „alles, was man macht, im Prinzip etwas GROOSSARTIGES" ist. Inwiefern damit die semiprofessionelle Berufskonstruktion reproduziert wird, zeigt sich, als er auf Nachfrage erklärt, wie er durch sein bereits erwähntes Engagement im „Jugendfreizeitlager" zum Erzieherberuf kam. Er betont, was ihm dort wichtig war (SK4: 16 f):

> Mmh. Bin da auch hingekommen, weil ich da mal als Kind auch war […] wurde ich dann eben da von dem damaligen Leiter angesprochen.., der mich noch kannte, als ich Kind war und mich da schon wahrgenommen hatte, als jemand, der sich auch um die Kleineren und Jüngeren kümmert, so ne. Und der rief mich an und sachte: „Mensch willst du nicht mitkommen?" Und dann: @"Ach übrigens mit deinen Eltern bin ich damals zur Schule gegangen!"@ „Vielleicht treffen wir uns mal und @unterhalten uns mal@?" So. (.) (SK4: 177-183).

Die Tätigkeit in dem „Ferien-..ähm Zeltlager (SK4: 16 f)" scheint er dementsprechend auch von Beruflichkeit/Leistung abzugrenzen:

> Das ähm Zeltlager, diese Jugendarbeit im Zeltlager, die hatte durchaus was Soziales, aber nich wirklich ähm soziaaale Arbeit mit Hinblick äh ich will ein Ziel erreichen, vielleicht irgendwie 'n Förderplan oder so 'n Quatsch verfolgen, sondern die Kinder sollen hier einfach mal zwei Wochen lang 'ne richtig gute Zeit haben! Die sollen hier einfach ma SPASS haben (SK4: 309-314).

Insgesamt betrachtet, betont *Herr E* die „Wahrnehmung" und Förderung durch den „Leiter", konstruiert ihn als eine Art Elternfigur (mit „Eltern damals zur Schule"). Die „Jugendarbeit" der Betreuer wird tendenziell von Arbeit abgegrenzt. Pädagogische Arbeit erscheint als „SPASS", der von Leistung („Förderplan") abgegrenzt wird. Die hier zugrunde liegende bereits erwähnte Geschlechterdifferenz von Beruf/Leistung/„Kopf" vs. „Körper"/Familie trägt zu einer semiprofessionellen Berufskonstruktion und einer idealisierten-defizitären Konstruktion kindlicher Selbstbildung bei. Auf die Frage, was ihm im Beruf wichtig ist, erklärt die IP, was er an Kindern bewundert:

> Da ist jeder neue Marienkäfer 'n absolutes WUNDER. So. Und dann fliegt der weg und dann is der nächste da, als hätte man noch NI-IE einen gesehen. Als wär nich vor fünf Minuten schon mal 'n Marienkäfer auf 'n Finger gesessen, „sitz da jetzt 'n Marienkäfer auf meinem Finger und das is UNGLAUBLICH!". […] man kann das ganze immer runterbrechen mit den Kindern in der Krippe. Da hast es noch viel niederschwelliger ne. Also, wenn ich den einen Baustein auf den anderen haue, dann klackt es. Und wenn ich das ganz oft mache, dann macht es „klack-klack-klack"! […] TROTZDEM haben die Kinder die Energie und den FORSCHERDRANG, das ewig auszuprobieren, um zu gucken, ob es nicht vielleicht doch irgendwann ANDERS klingt als „klack-klack-klack-klack". Und da is- ja WUNDERvoll °tatsächlich° (5) (SK3: 326-344).

Auf Nachfrage nach weiteren Beispielen erklärt *Herr E*, es ist „schwierich" das „ALLTÄGLICHE" zu benennen, und fährt fort:

> [A]lso auch eine WUSELIGE Kindergruppe schlagartig ruhig zu bekommen, weil irgendwo auf einer Wiese sitzt…ähmm..äh sitzt ‘n Kaninchen. So. Und dann hockt man sich mit allen Kindern dahin und guckt dieses Kaninchen so lange an, bis es weghoppelt so… Ähm auch was spannend ist, ne, also plötzlich kriegt man die ganze Gruppe RUHIG, so, diesen wuseligen Haufen Flöhe da.. @.@ und alle staunen über dieses Kaninchen. Es fällt mir schwer, jetzt konkrete Situationen zu finden (SK3: 326-361).

Im weiteren Verlauf der Passage, was ihm wichtig im Beruf ist, erklärt er:

> Oder auch dieses, dieses UNBEFANGENE ne, also denn kommt da der kleine Junge aus dem Gebüsch mit ‘nem völlich toten, verwesten Eichhörnchen @.@. So und fragt: „Was ist das?“ […]. Entweder tu ich ‘s ab, mit „Igitt bäh!“ oder ich sage: „Guck hier! Da kannst du das Schie- den Knochen sehen… Das is das BEIN!“ So und ähm, alssso da hat man wieder Ansatzmöglichkeiten und das macht diese Arbeit dannn auch zu LEICHT, finde ICH für mich, weil die Kinder einem imma die Themen geben…die Ansatzpunkte.. Das is ganz selten, dass ich mir ma überlegt hab, ich möchte jetzt das und das machen, sondern ich hab eigentlich imma geguckt: „W-w-was-was is grad Interesse der Kinder?“ Und, die Kinder haben IMMER IRGENDWAS […] Wir haben das [Eichhörnchen] damals FOTOGRAFIERT, haben mit **Stöckern** ‘n bisschen drin RUMGESCHROBEN und geguckt: „Wie lässt sich das bewegen?“ (SK3: 361-382).

Hier scheint *Herr E* sowohl von einem defizitorientierten Bild des Kindes (s. *ELTERN-DIENSTLEISTER*), vor allemim Krippenalter auszugehen („vor fünf Minuten schon mal ‘n Marienkäfer, niederschwelliger, TROTZDEM ewig auszuprobieren“), als auch von einer idealisierten Überbetonung von Nähe/Vertrauen („alle staunen über Kaninchen, bis es weghoppelt“). Eine dementsprechende Vorstellung von „intensivem LERNENN“ macht Herr E auch auf die Frage, was ihm Handlungssicherheit gibt, deutlich. Er orientiert sich an dem „Spaß“ der Kinder und ergänzt, wenn sie „wirklich richtig lang BESCHÄFIGT“ sind:

> Wenn ich merke, die Kinder haben Spaß daran, an dem, was wir da tun. […], wenn wir an unser Werkbank arbeiten und ähm, die Kinder feilen da einfach EIN RIIEESIIGES STÜCK HOLZZ …zz-..äh einfach KLEIN..einfach um um, was sagen die Kinder immer, die wollen, das sind keine Sägespäne. Das is Staub oder Schnee oder so, was sie gerade brauchen zum Basteln, ne, was sie denn da BAUEN mit der Feile am Holz. So und manchmal sind die dann wirklich…richtig lang, so ‘ne Viertelstunde, 20 Minuten, ‘ne HALBE Stunde damit BESCHÄFTIGT und in diesem Spiel versunken. […] Also, so dieses intensiven LERNENN und dieses intensive NAACHGEHEN..dieser..dieser Interessen und diesem Forscherdrang, das is das, was wirklich Sicherheit gibt und was einem Halt gibt, ja-was-die-Arbeit-so-wertvoll-macht-find-ich (SK3: 1120-1151).Insgesamt zeigt sich, wie die Beschreibung von Beruflichkeit der (Wieder-)Herstellung von ‚Männlichkeit‘ dient („**Stöckern**, RIIEESIIGES STÜCK HOLZZ“). Dabei scheint die ‚männliche‘ „Aufwertung“ gegenüber ‚mütterlicher‘ Semiprofessionalität („zu LEICHT, selten ma überlegt“) auch die Ausblendung seiner Ambivalenz zu ermöglichen, dass sein Aufstieg zur Leitung zwar finanziell als Familienvater passt, er sich aber wieder im „trockenen Verwaltungsdasein“ befindet und gern noch „länger bei den Kindern gearbeitet“ hätte (s. o.).

Ähnlich wie bei Herrn A ist auch bei *Herrn E* die Elternarbeit von hoher Bedeutung in der Herstellung von ‚Männlichkeit/Fachlichkeit' (s. o.). Auf die Frage, wie sich sein Berufsverständnis mit der Zeit verändert hat, erklärt er:

> [I]ch hab mich vor allemauch dann während meiner Arbeit hier [Leitung] damit beschäftigt, das auch zu professionalisieren, um das den Eltern gegenüber auch RECHT-FERTIGEN zu @können@. […] „Schon wieder kein Muttertagsherz GEBASTELT!" Oder irgend so 'n Kram. Aber **der Wert** des SPIELENS des FORSCHENS des Entdeckens, des Nachfragens des WUNDERNS, der wird oft vernachlässigt. **Und da sind wir** damals als Team auch diesen Weg gegangen. (2). Meine **Leitung** hat 's auch geschafft, mich immer in die Richtung zu navigieren, dass ich mich immer weiterentwickeln musste. Die wusste auch ganz gut, mich immer in Situationen zu BRINGEN, die 'ne Herausforderung waren, aber die trotzdem immer machbar für mich waren, (.) so Sachen wie: „Ja, nächste Woche is Elternabend, ne machst du!" (SK4: 402-419).
> Ähm meistens is es den Eltern dann einleuchtend mit der Zeit […], sodass die Eltern dann auch wissen: „So is das und ich brauch das nich nerven wegen der schmutzigen Hose. Das bringt nichts." Und da positionieren wir uns auch ganz klar (SK4: 474-480).

Im Unterschied zu Herrn A neigt *Herr E* hier zu einer eher ablehnenden Haltung gegenüber den Bedürfnissen/Erwartungen von Eltern („irgend 'n Kram, nerven"). Eine weitere Beispielsituation ist, als er die schmutzige Kleidung der Kinder den Eltern gegenüber mit der „Suche" nach „'n richtig coolen Käfer" und der eigenen verschmutzten Kleidung legitimiert:

> [Dieser FORSCHERDRANG diese LUST am WISSEN vorhanden war und das **danach** gegangen wurde. […] „**Ich** seh selber so aus!" Und dann kann man sich auch gerne mal präsentierten. Die Hose war echt dreggichh! „Wir waren heut morgen den ganzen Tach im Gebüsch! @Und wir haben da mal 'n richtig coolen Käfer gesehen@! Und der hat sogar 'n bisschen blau geschimmert!" (SK4: 460-465).

Im Kontrast zu der eben beschriebenen ablehnenden Haltung hebt *Herr E* aber auch die eigene „Herausforderung" und „Weiterentwickelung" und Förderung („die"/weibliche „**Leitung** navigierte") im Feld der Elternarbeit hervor. Möglicherweise zeigt sich hier die oben erwähnte Bedeutung der Bestätigung durch Vorgesetzte/Elternfiguren und durch Eltern im Zuge der ‚männlichen' Karriereorientierung („professionalisieren"). So betont er auch an anderen Stellen die Bestätigung durch ‚männliche Förderer'. Von den „älteren Kollegen" „im Amt" bekam er z. B. „VIEL Zuspruch" für seinen Berufswechsel, die sagten, „wenn ich doch nur könnte", „Alles super!" (SK1: 219-221). Wie bereits erwähnt, wurde ihm jeweils von seinem „Leiter" ein Job im Jugendfreizeitzeltlager bzw. als Einrichtungsleitung angeboten (s. o., SK1). Bei der Frage, was er an der Ausbildung ändern würde, bezieht *Herr E* sich auf seinen „alten Lehrer", zu dem er „noch ein bisschen Kontakt" hat:

> Also, wenn ich jetzt höre, ich hab mit meinem alten Lehrer noch ein bisschen Kontakt, der dann Anweisungen vom Land vom Bildungsministerium mir denn mal weiterleitet, wo dann Pläne für die Schleckerfrauen, was ja damals irgendwie groß in den Medien war, als diese große Entlassungswelle bei Schlecker war, dass die innerhalb von wenigen Monaten zu

> Erziehern ausge- umgeschult werden sollten, ne. Also, d. h., da wird das einfach so durchgewunken. Und die können **vielleicht** …ANSATZWEISE .. ‘ne Form von Fachwissen mitbekommen. Aber, garantiert nich so Sachen wie..äh.. Zuverlässigkeit und Umgang und so was, was man einfach mit der Zeit erst bekommt. So und dann ab davon hin zum Fachlichen is es manchmal auch SCHWIERICH. Also, ja ich will nich sagen, dass VIELE viel Schüüler oder viel Auszubildende nich so viel wissen. Aber.. (4), °ja ich weiß nich, woran das denn liegt. Die Qualität is nich sehr hoch!..So die ganzen Themen wie Eigeninitiative oder so° (SK3: 1221-1236).

Hier scheint der Austausch mit dem „alten Lehrer“ einerseits zu einem kritischen Bewusstsein über Qualitätsmängel der Ausbildung verbunden zu sein, das über ein semiprofessionelles Berufsbild hinausweist. Andererseits deutet die Abgrenzung von den „Schleckerfrauen“ – die zwar „ANSATZWEISE Fachwissen“, aber kaum „Eigeninitiative“ – auch auf die Herstellung von ‚Männlichkeit‘ hin. Die ‚männliche‘ Konnotation von Professionalität („Eigeninitiative“) wird im weiteren Verlauf deutlicher. Er fährt fort und schildert, wie er sich über einen ehemaligen Praktikanten geärgert hat, dem auch die „Eigeninitiative“ fehlte:

> Da hat man dann hier Praktikanten im letzten Lehrjahr, die nich wissen, was sie mit den Kindern machen sollen. […] Und is aber auch nich offen dafür, wenn man sagt: „Du brauchst dir nichts ausdenken. Mach einfach das, was die Kinder wollen! Die kommen mit Themen auf dich zu, z. B. mit einem MARIENKÄFER AM FINGER.“ Das- s-s-solche Ansatzpunkte werden nich übernommen. Und da muss ich dann auch den Ball-. Also in Gesprächen mit Berufsschulen hab ich da auch schon schon oft zu hören bekommen, dass die sich dann eher auf die PRAXIS auch verlassen […] Wo wir wieder bei dem- bei dem ..ja..leicht undisziplinierten ..ähm..Pädagogen..Menschenschlag wären, […] anstatt sich hinzusetzen und zu sagen: „Pass ma auf. Das wird nix mit dir! Du kriegst von mir jetzt ‘ne FÜNF…und ich hoffe, Du suchst Dir ‘n anderen Beruf.“ Aber das is halt Aufwand. Das is natürlich ‘n **RIESEN Aufwand**! ..So mit der Berufsschule, aber weil ich einfach nich-nich WOLLTE, dass so jemand auf- erstens auf Kinder losgelassen wird und zweitens, dass ich am Ende im schlimmsten Falle mit dem als Kollegen hier sitze. So! (SK3: 1236-1257).

Hier wechselt *Herr E* in den Kontrollstil und knüpft erneut an einem defizit- und distanzorientierten Bild von Lernenden an („Wird nix mit dir! kriegst jetzt ‘ne FÜNF“). Dabei scheint die Geschlechterdifferenz entlang von ‚Leistung/Disziplin‘ auf latente Weise von Bedeutung zu sein („undisziplinierte Pädagogen …Menschenschlag“). Als er fortfährt, grenzt er von diesem defizitorientierten Bild ein ‚mütterliches‘ Berufsbild ab und verweist damit auf die latente Bedeutung ‚männlicher‘ Professionalität. Er kritisiert, durch das Fehlen von „Disziplin“ und Sanktionen wird in der Ausbildung kein „fachliches Wollen“ „GEWECKT“:

> [D]a muss so ‘ne Haltung irgendwie auch so ‘n Anspruch vermittelt werden, irgendwie, vielleicht auch so ‘n-so ‘n Eigenanspruch GEWECKT WERDEN. Viel zu oft hat man Leute, die in diesem Berufsfeld arbeiten und, wenn man sie fragt, „wie bist du dazu gekommen?“, die dann sagen: „Ich find Kinder ganz niedlich und ich hab als..ähm Jugendlicher hab ich auch schon immer Babygesittet. Das hat ganz gut geklappt! Und ich hab auch ‘ne kleine Schwester, die hört auch auf mich! Da hab ich gedacht, ich kann hier ganz gut arbeiten.“ So. Das is der falsche Anspruch! Darum geht ‘s nicht! Da fehlt das fachliche Wollen (3) (SK3: 1262-1268).

Insgesamt scheint *Herr E* also in der Anleitung eines Praktikanten unter Legitimationsdruck seiner idealistischen Vorstellung von Vertrauen geraten zu sein („Du brauchst dir nichts ausdenken“). Zur Scheingewissheit trägt auf latente Weise die ‚männliche‘ Konnotation von Leistung/Fachlichkeit bei („Schleckerfrauen, undiszipliniert, Babygesittet“ vs. „alter Lehrer, fachliches Wollen, Eigeninitiative“). Die bereits erwähnte defizitorientierte Vorstellung von Lernen („wird nix mit dir! Kriegst ‘ne FÜNF“) findet sich auch in der familiären Erfahrung wieder und verweist auf eine Grenze für das professionelle Selbstverständnis. Wie bereits erwähnt, verbindet er Männlichkeit tendenziell mit ‚Unfallfreundlichkeit/Lernen‘, als es darum geht, die Tochter beim Stehenlernen zu fördern (SK6 s. *ORIENTIERUNGSLOS*). Dabei könnte die ‚männliche‘ Konnotation von ‚Leistung/Disziplin‘ von Bedeutung sein („[er] sag[t] einfach nur: <Komm, geht weiter!>“ vs. „Frau tröstet MEHR, nicht bemuttert“). Deutlich wird jedoch auch eine Belastung angesichts der geringen Einflussnahme als Praxisstelle auf die Beurteilung in der praktischen Ausbildung. In diesem Zusammenhang deutet der Bezug auf seinen alten Lehrer auch daraufhin, wie wichtig ein Austausch über die Rahmenbedingungen des Feldes für ein kritisches Selbstverständnis als frühpädagogische Fachkraft sein kann.

Dieser Austausch scheint ihm z. B. in der Ausbildung auch gefehlt zu haben. Er konzeptualisiert die Kindertageseinrichtung zwar als Bildungsstätte, die die „Lust am Lernen“ u. a. „wecken“ soll (SK3: 393-396). Allerdings scheint die Ausbildung ihm kein ausreichendes Verständnis für die Anforderungen pädagogischer Ungewissheit vermittelt zu haben. Die Frage, ob in Aus- und Fortbildung ausreichend Fachwissen vermittelt wurde, beantwortet er mit: „°Grundsätzlich ja.°“ Er begründet, in der „Ausbildung“ „gelernt“ zu haben, wie er sich weiteres „Wissen“ „aneignen kann“, was jedoch „im Arbeitsalltag“ „SCHWIERICH“ ist, da die „**Zeit**“ fehlt. Das „Konzept der offenen Arbeit“ war z. B. „nie“ „Bestandteil der Ausbildung“, sodass er sich das als „Praktikant“ – wo er die „**Zeit**“ hatte – „selber beigebracht“ hat, d. h. für ihn „anlesen“ und „später auch noch weiter anwenden“ (SK3: 1157-1188). Eine grundsätzliche Kritik an der Ausbildung oder auch den zeitlich-personellen Arbeitsbelastungen wird hier nicht weiter thematisiert und die ‚semiprofessionelle‘ Berufskonstruktion letztendlich nicht hinterfragt.

Auch auf die Frage, ob es eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Praxis gibt, thematisiert er zwar zeitlich-personelle Arbeitsbelastungen, aber ohne dies mit einer

grundsätzlichen Kritik der berufsstrukturellen Probleme des Feldes zu verbinden. Er konstruiert sich dabei als „Kasper mit Aufsichtspflicht“, der im Alltag „**oft**“ „nur noch“ „dasitzen und aufpassen“ kann: <Mensch, heute hat sich kein Kind verletzt!>. Dazu beschreibt er folgende Szene:

> Und wenn ich in irgend ‘ner Form was durchsetzen möchte, weil jetzt z. B. Mittagessen is und wir müssen alle jetzt mal woanders hingehen, dann muss ich da den riesen Kasper machen, um da diese riesen Truppe, irgendwie ALLE diese 20 Kinder zu greifen, um-um alle zu erreichen. […] Das is absolute SCHWERSTARBEIT! […] Ich bin ja jetzt auch ‘n grooßer TYP. Dann sehen mich schon ma ALLE. Dann spricht man auch einfach ma ‘ne Nummer lauter und- und dann wird gesagt so: „Jetzt passiert das und das DA VORNE!“ Und „wir wollen das und das machen!“. D. h., das muss ich denn auch noch ma ‘n bisschen mehr PRÄSENTIEREN. „Jetzt gibt es unglaublich leckeres Mittagessen! Da wollen wir jetzt alle hingehen!“ Dass das dann auch wirklich alle wollen. Und dann muss ich aber noch die ganze Herde zurückhalten und sagen: „Keiner verlässt hier den Raum, bevor hier nicht aufgeräumt ist!“ […] Und das führt daraufhin hinaus, dass ich die drei, die da vorgerannt sind, ZURÜCKPFEIFE, eben auch lautstark, was ich eigentlich auch nich WILL. Aber auch da sind wir wieder beim reinen Gefahrenabwehren **so**, damit ich hundert Prozent sichergehen kann, dass ich meine Aufsichtspflicht nich verletze (SK3: 1053-1112).

Ähnlich wie bei Frau B scheint auch bei *Herrn E* die Nähe-Überbetonung unter Handlungsdruck in Kontrolltendenzen umzukippen („eigentlich auch nicht WILL“) und die implizite Herstellung von Geschlecht eine kritische Selbstreflexion zu erschweren. In diesem Fall geht die IP davon aus, „etwas durchzusetzen“ sei für ihn als Mann („‘n grooßer TYP“) vor allemangesichts des „schlechten Betreuungsschlüssels“ „SCHWERSTARBEIT“ und nicht aufgrund seiner Nähe-Überbetonung bisschen („mehr PRÄSENTIEREN, das dann auch wirklich alle wollen“).

Inwieweit die implizite Verknüpfung von ‚Männlichkeit‘ und ‚Professionalität‘ zur semiprofessionellen Berufskonstruktion beiträgt, wird auch in dieser Passage deutlich. Hier kritisiert *Herr E*, zwischen Anspruch und Praxis liegen wegen des „Betreuungsschlüssels“ „DIMENSIONEN“, wodurch der Beruf ein „sehr unbefriedigendes, anstrengendes und BELASTENDES Arbeiten“ ist. Zugleich ist er der Meinung, dass „man“ „natürlich nich so offen **sagen**“ darf, wie häufig es nur um das „Abwenden von Gefahren“ geht (SK3: 1001-1117). Damit entkräftet er seine kritische Sicht auf die personellen Arbeitsbelastungen und bleibt auf der Ebene einer individualisierten Bewältigungsweise, wodurch das Selbst- und Berufsbild letztendlich ‚semiprofessionell‘ bleibt („natürlich nich offen **sagen,** Abwenden von…von Gefahren“).

Zusammenfassend betrachtet, lassen sich aus dem empirischen Material sechs verschiede Handlungsmuster generieren, die das professionelle Handeln im Kontext sozialer, berufsbiografischer und pädagogischer Ungewissheit charaktierisieren. Die sechs

Handlungsmuster sind im Folgenden in der Abbildung 14 zur Übersicht dargestellt. Sie lassen sich jeweils anhand des Bewusstseins für doppelte Ungewissheit und verschiedener Handlungsmodi unterscheiden.

Die zuletzt dargestellten drei Handlungsmuster ‚Familien-Experte', Eltern-Dienstleister und ‚Idealist' verdeutlichen die Grenzen des familiär erworbenen Erfahrungswissen in der professionellen Gestaltung doppelter Ungewissheit und, das dabei die Konstruktion von Geschlecht an Bedeutung gewinnt. Diese Muster charakterisiert ein fehlendes Bewusstsein für doppelte Ungewissheit (s. Abb. 14, linke Spalte) und sie gehen einher mit Tendenzen der vordergründigen Zufriedenheit in Beruf und/oder der familialen Vereinbarkeit.

Die Handlungsmuster ‚Resigniert', ‚Orientierungslos' und ‚Profi/Realist' verdeutlichen, welche Möglichkeiten das familiär erworbene Erfahrungswissen in der professionellen Gestaltung doppelter Ungewissheit bietet und, dass dabei die Dekonstruktion von Geschlecht an Bedeutung gewinnt. Die drei Muster zeigen ein Bewusstsein für doppelte Ungewissheit (s. Abb 14 rechte Spalte). Während das Handlungsmuster ‚Profi/Realist' eine weitgehende Zufriedenheit in Beruf und/oder der familialen Vereinbarkeit prägt, ist für die Subjektkonstruktionen der Muster ‚Resigniert', ‚Orientierungslos' eine Unzufriedenheit angesichts der Belastungen in Beruf und/oder der familialen Vereinbarkeit typisch. Diese Unzufriedenheit wird vor allem auf einer latenten, implizite Weise im Material deutlich, ohne dass sich für die Bezeichnung beider Muster ein expliziter Code im Material finden ließ. Diese latente Ausdrucksweise lässt sich auch als Folge der Verdopplung von Ungewissheit im Untersuchungsfeld lesen.

Werden die Unterschiede im Sample bezogen auf die Handlungsmodi betrachtet, lassen sich diese folgendermaßen beschreiben:

- Im Handlungsmodus *Kontrolle* bewegen sich die Sichtweisen der Interviewpersonen zwischen den Polen einer frustrierten Selbstwirksamkeit infolge der Anpassung an Belastungen in Beruf/familialer Vereinbarkeit (Muster 2 RESIGNIERT) und der Scheinsicherheit durch ‚technische' Wissensanwendung (Muster 1 FAMILIEN-EXPERTE).
- Bei der Handlungsstrategie *Eltern/Markt* führt die fehlende Handlungsorientierung zur übermäßigen Elternorientierung, die entweder aus der Unsicherheit im Selbstwirksamkeitserleben/Überschätzung familiärer Erfahrung resultiert (Muster 4: ORIENTIERUNGSLOS) oder Ausdruck der Scheingewissheit zugunsten einer

marktförmigen Ausrichtung am (zahlenden) Kunden ist (Muster 3: ELTERN-DIENSTLEISTER).

- Im Modus *Vertrauen* bewegen sich die Subjektkonstruktionen des Samples zwischen den Polen eines Bewusstseins für doppelte Ungewissheit (Muster 6: PROFI/REALIST) und der Scheingewissheit durch eine unreflektierte Auslegung von Nähe/Vertrauen und/oder der Ausblendung von Belastungen im Beruf/in familialer Vereinbarkeit (Muster 5: IDEALIST).

Am Fallbeispiel Frau C soll verdeutlicht werden, wie die unterschiedlichen Handlungsmuster im Umgang mit doppelter Ungewissheit aus dem empirischen Material generiert wurden. In ihrem Fall sind die dominaten Handlungsmuster ‚Familien-Experte' und ‚Resigniert'

- *Auf der Identitätsebene* zeigte sich das Muster ‚Resigniert' z.B. in einer Aussage über Belastungen bzw. berufliche Abstriche, die sie als Mutter hinnehmen muss und damit auch akzeptiert: „ich hab als Mutter zwei Prioritäten im Leben" vs. „vorher hat mir der Beruf wirklich was bedeutet", „habe viel in Freizeit vorbereitet" (SK3-Resigniert). Die Kontrolltendenzen im Muster des ‚Familen-Experten' werden hier folgendermaßen thematisiert: „Jungs und Mädchen mitbestimmen/ursprünglich lassen, find ich z.B. ganz wichtig" (SK4).
- *Auf der Ebene symbolischer Repräsentationen* wird der Kontrollcharakter dieses Musters durch die fehlende Reflexion von Geschlecht deutlich: „relativ viel toben liegt einfach in der Natur von Jungs" (SK4-Familien-Experte)
- *Auf der Ebene sozialer Strukturen* wird der ‚weiche' Kontrollstil im Muster des ‚Familien-Experten' angesprochen: „wenn man das [Angebot] geschickt macht, dann sagen die auch oft ja" (SK4), z.B. „Hast du Lust da [Holzarbeit] hinzugehen?" „der macht halt auch KETTEN und dann gibt es auch Mädchen, die da hingehen". Auf dieser Ebene wird zugleich auch das Akzeptieren semiprofessioneller Rahmenbedingungen im Muster ‚Resigniert' thematisiert: „mehr Geld für Kitas wär nich schlecht, aber ich kümmer mich, mein Sohn brauch keine fünf Kuh-Puzzle" (SK9).

HANDLUNGS-MUSTER	**Kein Bewusstsein für doppelte Ungewissheit**	**Bewusstsein für doppelte Ungewissheit**
Kontrolle	Nr. 1: FAMILIEN-EXPERTE Bevormundung/Distanz zu Kind/Eltern: Individuelle Scheinlösungen/ ‚Weiche' Kontrollvariante *Vordergründige Zufriedenheit: Eigene Vorlieben dominieren*	Nr. 2: RESIGNIERT Bewusstsein für mangelnde Umsetzbarkeit des Wissens/Belastungen familialer Vereinbarkeit *Unzufriedenheit: Selbstwirksamkeit frustriert*
Eltern/ Markt	Nr. 3: ELTERN-DIENSTLEISTER Vermutete Nachfrage des Marktes, d. h. der (zahlenden) Eltern Entfremdung Eltern/Kind/KollegInnen *Vordergründige Zufriedenheit: Eltern-Kundenorientierung dominiert*	Nr. 4: ORIENTIERUNGSLOS Mangelndes Bewusstsein für Umsetzung/Erfolg und Ohnmacht Rückzug: starke Elternorientierung/ Überschätzung familiärer Erfahrung *Unzufriedenheit: Selbstwirksamkeit unsicher*
Vertrauen	Nr. 5: IDEALIST Nähe-Überbetonung: ‚laissez faire' Überforderung Fachkraft/Kind *Vordergründige Zufriedenheit: Überhöhte Erwartungen/ Ausblendung v. Belastungen*	Nr. 6: PROFI/REALIST Nähe-Distanz-Balance: individuelle Kooperation mit Kind/Eltern Bewusstsein für Prinzipien pädagogische Offenheit/ ‚Exit-Voice-Strategien' *Zufriedenheit: Selbstwirksamkeit realistisch*

Abbildung 14: Sechs Muster professionellen Handelns in doppelter Ungewissheit

5.2 Theoriegeleitete Reflexion der Ergebnisse mit Bezug auf Geschlecht

In diesem Abschnitt gilt es mit Bezug auf die im dritten Kapitel erläuterte geschlechtertheoretische Mehrebenenperspektive zu reflektieren, wo die professionellen Handlungspotenziale in der Gestaltung doppelter Ungewissheit bei ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen liegen. Welche Möglichkeiten und Grenzen bietet dabei das familiär erworbene Erfahrungswissen für das professionelle Selbstverständnis?

Dazu werden in einem allgemeinen Überblick über die Ergebnisse und einem anschließenden Fallvergleich hinsichtlich der sechs Muster professionellen Handelns folgende Fragestellungen geklärt,

- Wie spiegelt sich die Struktur doppelter Ungewissheit im empirischen Material wider?
- Welche Bedeutung haben das familiär erworbene Erfahrungswissen und Geschlecht dabei?

Im empirischen Material werden in vielfacher Weise die Anforderungen und Belastungen des professionellen Handelns in doppelter Ungewissheit deutlich. Insofern bestätigt die Studie die Ergebnisse von Rabe-Kleberg (2006b), die bereits auf die Bedeutung der drei Handlungsmodi Kontrolle, Eltern/Markt und Vertrauen im Umgang mit doppelter Ungewissheit verwies (s. Kap. III). So wurde in den Interviews nicht nur die pädagogische Ungewissheit im Handlungsfeld der Kindertageseinrichtung sichtbar. Es zeigte sich auch, inwiefern es im Kontext sozialer, berufsbiografischer Ungewissheit zu einer Verdopplung von Ungewissheit durch ein fehlendes Bewusstsein sowohl für die Ungewissheit pädagogischen Handelns als auch für die Bedeutung des in Aus- und Weiterbildung erworbenen Wissens sowie professioneller Rahmenbedingungen. Darüber hinaus ließen sich die drei genannten Handlungsmodi in der Studie ergänzen um die Bedeutung von Geschlechterkonstruktionen und familiärem Erfahrungswissen für das professionelle Selbstverständnis. Im Ergebnis zeigten sich sechs verschiedene Muster professionellen Handelns, die das Bewusstsein für doppelte Ungewissheit in je spezifischer Weise prägen (s. Abb. 14).

Abbildung 15 bietet eine Übersicht über die Verteilung der Handlungsmuster im Sample, die sich auf der Ebene von Subjektkonstruktionen (SK) aus dem Material jeweils generieren ließen.

Die Studie zeigt, dass die Muster ‚Familien-Experte' (20 SK) und ‚Idealist' (14 SK) von hoher Bedeutung im Sample sind. Dagegen wird das Handlungsmuster ‚Eltern-Dienstleister' kaum relevant (4 SK).[118] Eine mittlere Position nehmen die Muster ‚Orientierungslos' (10 SK), ‚Profi/Realist' (9 SK) und ‚Resigniert' (8 SK) ein. Wird die Verteilung der Handlungsmodi im Sample betrachtet, zeigt die Studie, dass der Modus

[118] Möglicherweise wird die dienstleistungsförmige Elternorientierung relativ wenig thematisiert, da diese vor allemim Zuge des Selbstkonzeptes von Leitungskräften als ManagerIn von Bedeutung ist und im Sample nur Herr E eine Leitungsposition innehat (vgl. Rabe-Kleberg 2004, 2006b).

‚Kontrolle‘ (29 SK) deutlich überwiegt. Es finden sich aber auch häufig Bezüge auf den Modus ‚Vertrauen‘ (23 SK), während der Handlungsmodus ‚Eltern/Markt‘ selten thematisiert wird (12 SK).

Diese Verteilung lässt sich als Ausdruck der Verdopplung von Ungewissheit des Untersuchungsfeldes durch ein fehlendes Bewusstsein dafür verstehen. Dementsprechend werden Formen einer erweiterten Handlungsfähigkeit (Holzkamp 1983, s. Kap. III), die über eine individualisierte Verarbeitungsweise von Belastungen in Beruf und familialer Vereinbarkeit hinausgehen, im Sample (noch) gar nicht thematisiert.

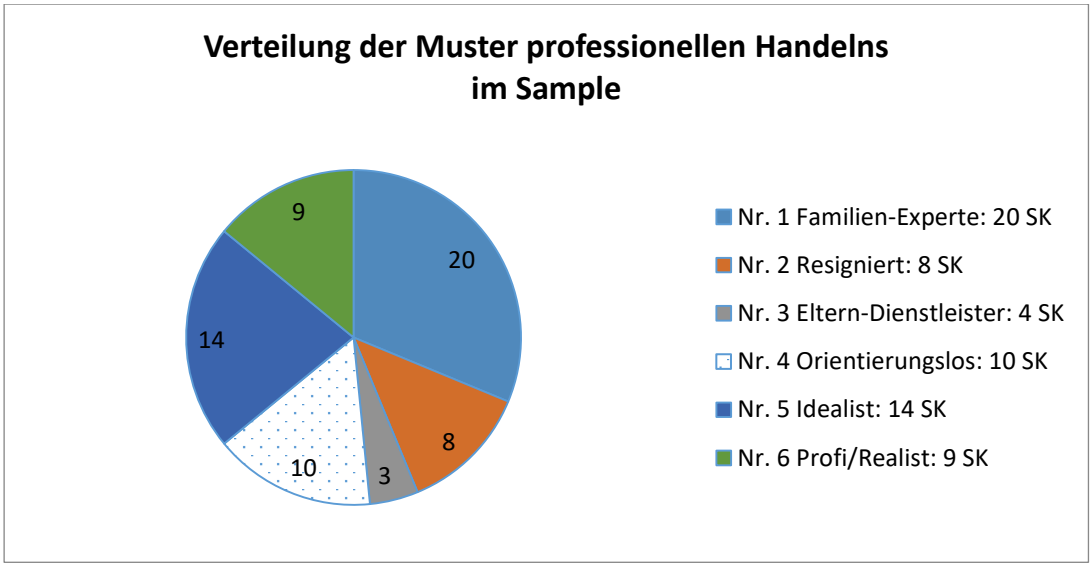


Abbildung 15: Verteilung der Muster professionellen Handelns im Sample

Das fehlende Bewusstsein für doppelte Ungwissheit (vgl. Rabe-Kleberg 2006b, s. Kap. III) ließ sich im Material z.B. an folgenden Aussagen wiederfinden.

- Die ‚weiche‘ *Kontrollvariante* im Muster ‚Familien-Experte‘ wird z. B. im Fall von Frau C bedeutsam, die unter „Kinder mitbestimmen lassen“ versteht, Angebote „geschickt zu machen“, dann „sagen die auch oft ja“ (SK4).
- Die Nähe-überbetonte Auslegung von *Vertrauen* im Muster ‚Idealist‘ zeigt sich z.B. bei Herrn E, der im Beruf „nichts vorbereitet“, weil „Kinder alles toll finden, jeder Marienkäfer ist ein Wunder“ (SK3).
- Die übermäßige *Elternkunden-Orientierung* im Muster ‚Eltern-Dienstleister‘ wird z.B. von Frau F angesprochen, die das Versäumnis, gerade bei der „Eingewöhnung“ im „Morgenkreis pünktlich“ zu sein, einseitig damit legitimiert, dass die „Mutter alleine“ für die Familie zuständig ist (SK7).

In Ergänzung zu den Ergebnissen nach Rabe-Kleberg (2006b) macht die Studie deutlich, dass je schwächer das professionelle Selbstverständnis ausgeprägt ist und keine Handlungsorientierung bieten kann, die ErzieherInnen umso mehr in unreflektierter Weise auf biografisches, familiäres Erfahrungswissen zurückgreifen und belastende Rahmenbedingungen akzeptieren. In diesem Rahmen markiert die fehlende Reflexion von Geschlechterkonstruktionen auf den drei Ebenen von Identitäts-/Subjektkonstruktionen, symbolischen Repräsentationen und sozialer Strukturen eine Grenze für das professionelle Selbstverständnis bzw. für die Reflexion des familiären Erfahrungswissens.

Im Hinblick auf die familiale Vereinbarkeit betont *Herr E* z. B. seine „Vorteile" als Leitung, wie „feste Arbeitszeiten" oder weniger unter Personalbelastung zu leiden. Wenn „Kolleginnen" bei „einfachen Informationsweitergaben" zum Thema „Unterbesetzung/Aushelfen" „diskutieren", nur unter „Protest" „helfen" ist das für ihn Ausdruck weiblicher „Emotionalität", während männliche Kollegen sachlich „eher Tatsachen und Fakten vergleichen" (SK7). So werden Belastungen in Beruf/familialer Vereinbarkeit zwar benannt, aber auch individualisiert und nicht als Teil von Professionalität reflektiert (Holzkamp 1983, s. Kap. III).

Dabei wird im empirischen Material außerdem die intersektionale Verwobenheit der Differenzkategorie Geschlecht und weiterer Kategorien sichtbar (Winker, Degele 2009, s. Kap. III). So werden im Sample auch milieuspezifische Erwartungen an die Berufswahl deutlich, die sich zuspitzen vor dem Hintergrund aktueller Individualisierungstendenzen und Austeritätspolitiken. *Herrn E* wurde im Elternhaus ursprünglich eine Berufswahl nahegelegt, die nicht nur die normativen Erwartungen an einen ‚männlichen' Lebensentwurf der finanziellen, familiären Versorgung widerspiegelt, sondern auch so wie „Onkel, Cousine und Tante" mit dem „Kopf" im „Finanzamt" zu arbeiten (SK3). Nach jahrelanger Unzufriedenheit mit dieser ersten Berufswahl, entschied er sich bewusst für die Erzieherausbildung. *Frau B* berichtet z.B. von Ausbildungsabbrüchen (Erzieherin, Bäckerin). Die ursprünglich angestrebte Ausbildung zur Erzieherin absolvierte sie im zweiten Anlauf. Sie war nie zuvor in einem Erwerbsberuf, sondern für die Reproduktionsarbeit in Haushalt und Familie tätig.

Neben der Verschränkung von Geschlecht mit weiteren Differenzkategorien zeigen die Ergebnisse außerdem, wie Geschlecht in den performativen Akten der Subjektwerdung

immer wieder auf verschiedenen Ebenen reproduziert wird, aber auch stabilisiert werden muss und insofern brüchig, dekonstruierbar bzw. veränderbar ist (Butler 1991, s. Kap. III). In diesem Rahmen markiert die Dekonstruktion von Geschlecht die Möglichkeiten der familiären Erfahrung als Ressource für das professionelle Selbstverständnis der ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen.

Ausgenommen im Fall von *Frau B* sehen alle Interviewpersonen des Samples in ihrer familiären Erfahrung in erster Linie eine Hilfe für ein besseres Verständnis in der Elternarbeit. Im Unterschied zu der Interaktion mit Kindern und KollegInnen zeigen die InterviewpartnerInnen hier auch mehr Reflexion der familiären Erfahrung als und entsprechen dem Handlungsmuster ‚Profi/Realist'. Dabei wird Geschlecht entweder dekonstruiert oder gewinnt nicht an Bedeutung. Im Fall von *Frau D* hilft die eigene Erfahrung als Mutter z.B. dabei, sich mit Eltern „zusammensetzen", die „merken, sie will nichts Böses". Hier greift sie auf die Erfahrung zurück, wenn der Sohn „bockt", hilft auch ihr kein Fachwissen, ohne dass Geschlecht an Bedeutung gewinnt (SK4).

Ihr Fall macht zugleich sichtbar, inwiefern die Geschlechterkategorie in ihrer empirischen Bedeutung brüchig und schwer zu greifen ist. Im Handlungsmuster ‚Orientierungslos' bezieht sie sich z.B. auf der normativen Ebene alltäglichen Geschlechterwissens (Wetterer 2008, s. Kap. III) auf die stereotype Erwartung „Papas sind lockerer, trauen Kindern mehr zu". Im Widerspruch dazu grenzt sie sich jedoch auf der Ebene von Identitäts- und Subjektkonstruktionen vom Vater ab, der „eher ängstlicher ist als [sie]", z.B. wenn der Sohn „klettert" (SK5).

Auch *Herr E* z.B. bezieht sich im Handlungsmuster ‚Orientierungslos' auf die geschlechtersterotype Erwartung „Männer machen sich weniger Sorgen", die er als Ausdruck von „Fachliteratur" interpretiert (SK6). Zugleich grenzt er sich auf der Identitäts- und Subjektebene von seiner Partnerin bzw. der Mutter als Vater und Erzieher ab, der sich beim Stehenlernen der Tochter „weniger Sorgen" macht, wobei er „nicht weiß", ob dabei „Fachwissen oder Geschlecht" von Bedeutung ist. Im Unterschied dazu fällt die fachliche Sicherheit auf, als er erklärt, dass die Tochter sich beim Essen „einschmiert", da Kinder die „Erfahrung das Matschige" „lernen" müssen, ohne dass Geschecht bedeutsam wird (SK3/4).

Zusammenfassend lässt sich im Kontext der Studie konstatieren, dass familiär erworbenes Erfahrungswissen zur Ressource für das professionelle Selbstverständnis werden kann, sofern es eine von Geschlecht entkoppelte Form des Wissens auf den drei

genannten Ebenen darstellt. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass in der Aus- und Weiterbildung von ErzieherInnen mehr Wert auf Reflexionswissen gelegt werden sollte. Insbesondere die Verwobenheit von Profession und Geschlecht gilt es in diesem Kontext zu reflektieren. Insofern kann die Anerkennung informell erworbenen Erfahrungswissen einen Beitrag zur Professionalisierung traditionellen Frauenberufen wie dem der ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen leisten. Die Voraussetzung dafür ist, das zuvor implizit bzw. informell vorausgesetzte Wissen, wie z. B. ‚weiblich-familiärer' Sozialkompetenzen explizit gemacht und damit auch ein Stück weit formalisiert werden.

Im Folgenden wird ein Vergleich der Fälle hinsichtlich der Muster professionellen Handelns vorgenommen. Deutlich werden soll zum einen, inwiefern Fall und Muster in ein Verhältnis zu einander gesetzt werden können. Zum anderen dient der Vergleich der Nachvollziehbarkeit des biografischen Wissens auf Fallebene. Mit dieser fallspezifischen Rekonstruktion biografischen Wissens gilt es zu verdeutlichen, in welcher Weise Geschlecht auf den verschieden Ebenen tatsächlich relevant oder nicht relevant wird, (vgl. Wischmann 2018: 3), wobei die intersektionale Perspektive nicht im Fokus der Reflexion steht (s. Kap. III).

Die tabellarische Abbildung 16 bietet einen Überblick über die Häufigkeit, mit der sich die ErzieherInnen in ihren Subjektkonstruktionen (SK) auf die jeweiligen Handlungsmuster beziehen. Die höchsten und zweithöchsten (bei mindestens drei Muster pro Fall) Bezüge werden jeweils fettgedruckt und farblich hervorgehoben.

Zuerst werden die Ergebnisse aus den Interviews von *Frau B*, *Herrn A* und *Herrn E* dargestellt, in denen der Modus Vertrauen am häufigsten angesprochen wird. *Frau B* bezieht sich fast nur auf Vertrauen. *Herr A* entspricht in erster Linie dem Modus Eltern/Markt, aber auch häufig Vertrauen. *Herr E* bezieht sich sowohl auf Kontrolle als auch auf Vertrauen.

Danach folgen die Falldarstellungen von *Frau C*, *Frau D* und *Frau F*, die sich in erster Linie auf den Modus Kontrolle beziehen.

Handlungs-muster / Interview-Fall	*Modus: Kontrolle*		*Modus: Eltern/Markt*		*Modus: Vertrauen*	
	Muster 1 **Familien-Experte**	**Muster 2** **Resigniert**	**Muster 3** **Eltern-Dienst-leister**	**Muster 4** **Orien-tierungs-los**	**Muster 5** **Idealist**	**Muster 6** **Profi/ Realist**
Herr A *Begleiter/Vorbild der Kinder, wie für die eigenen/als männlicher Erzieher/Vater engagierter, vor allem bei Eltern; Zeit mit Tochter fehlt*	1 SK (10)	3 SK (6/8/9)	2 SK (7/10)	**6 SK** (3/5/7/ 8/9/10)	4 SK (1/3/ 10/11)	2 SK (2/4)
Frau B *Partner der Kinder, traut ihnen manchmal zu viel zu, Muttersein hilft ihr gelassener zu sein/ hilft nicht, Eltern zu verstehen*	1 SK (6)				**6 SK** (2/3/4/ 5/8/9)	3 SK (1/3/7)
Frau C *Spät Orientierte/ ‚Lückenbüßer' mit zwei Prioritäten im Leben, lässt Jungs/Mädchen ursprünglich, Muttersein hilft ihr, Eltern zu verstehen*	**4 SK** (1/2/ 4/6)	3 SK (3/7/9)		2 SK (2/5)	1 SK (8)	1 SK (6)
Frau D *Die Strenge, die durch Muttersein ihre Leine loslässt, braucht ‚Bewegung'/wollte erst zur Polizei und nie in die Krippe, aber auch früh Mutter werden*	**5 SK** (1/2/3/ 5/6)			1 SK (5)		1 SK (4)
Herr E *Naturführer/Besonderheit hätte gern länger mit Kindern Wunder erforscht/gestaunt, aber Aufwertung zur Leitung passte ihm, auch familiär*	**3 SK** (2/5/7)		1 SK (4)	1 SK (6)	**3 SK** (1/3/4)	1 SK (4)
Frau F *Die Soziale, will was bewegen, braucht ‚Polizei im Haus'/schwierige Elterngespräche, wollte nie Erzieherin werden, Muttersein hilft ihr, auch ‚Assi-Eltern' zu verstehen*	**6 SK** (3/4/5/ 6/9/10)	2 SK (1/2)	1 SK (7)			1 SK (8)
Sample	20	8	4	10	14	9

Abbildung 16: Fallvergleich hinsichtlich der Muster professionellen Handelns

Partner der Kinder,
traut ihnen manchmal zu viel zu,
Muttersein hilft ihr gelassener zu sein/
hilft nicht, Eltern zu verstehen

Frau B (37, Zwillinge 6 J., seit 9 Monaten im Beruf/Teilzeit, abgebrochene Ausbildung zur Bäckerin nach 2 J./Weiterbildung Umweltschutztechnik 2 J.) bezieht sich in erster Linie auf den Handlungsmuster *Idealist*. Am zweithäufigsten finden sich Bezüge, die auf ein Bewusstsein für pädagogische Ungewissheit und die Bedeutung berufsbiografischer Ungewissheit hinweisen. Damit entspricht ihr Selbstverständnis im Sample am ehesten dem Muster *Profi/Realist*. Sie konstruiert sich als ‚Begleiter' und „Partner" der Kinder und „begeisterte" Montessori-Pädagogin, die „schon als Kind gern im Kindergarten" war (SK1/2/3). Sie ist die einzige weibliche Interviewpartnerin im Sample, die sich mit ihrer Berufswahl vollständig identifiziert. Die Subjektkonstruktionen sind weitestgehend geprägt von Zufriedenheit. Belastungen in „Familie und Vereinbarkeit" werden kaum thematisiert, „alles läuft soweit optimal" (SK9). Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass Frau B neun Monate vor dem Interviewzeitpunkt in den ErzieherInnenberuf eingestiegen ist und nie zuvor berufstätig bzw. „zu Hause geblieben" war. Dennoch wird die Befürchtung deutlich, Familiäres durch „Krankheit" nicht mehr so „optimal" „planen" zu können. Möglicherweise ist hier die ADHS-Verdachtsdiagnose der eigenen Kinder von Bedeutung. Kritisch erwähnt werden die fehlende Einflussnahme auf die monatliche Festlegung der Schichtarbeit und der Personalmangel. Im Zentrum ihres professionellen Selbstverständnisses steht Vertrauen, d. h. „Wertschätzung und Zutrauen" nach „Montessori" und „Pikler", damit Kinder ihre „Interessen ausleben". Dazu gehört z. B. „Kinder nicht anzubrüllen", ihnen „Aufgaben nicht abzunehmen" (SK2/8). Hier wird ein Bezug zum Vorpraktikum (Montessori-Kindergarten)/Weiterbildung (Pikler-Pädagogik) hergestellt. Dieses Selbstverständnis ermöglicht ein weitgehend sicheres Selbstwirksamkeitserleben, das sich an „Bindung"/Vertrauen orientiert. Handlungssicherheit gibt ihr z. B. die „Freude" des Kindes bei der morgendlichen Begrüßung.

Die Ergebnisse zeigen, wie die familiär erworbene Erfahrung zu einem Bewusstsein für die Bedeutung von pädagogischer Offenheit in Haltung und Rahmen und der eigenen berufsbiografischen Sicherheit beitragen kann. Frau B beschreibt Veränderungen ihres professionellen Selbstverständnisses als Verfestigung der oben genannten „Sichtweise" nach Montessori und Pikler. Sie bezieht dies als Erstes auf ihr Muttersein, wodurch sie „das auch so gemerkt" hat (SK2/3). Davon grenzt sie ihre Erfahrung in Zeitarbeit ab, die

sie als Belastungen sozialer, berufsbiografischer Ungewissheit begreift. Die Schilderung wird am Handlungsfeld der Familie orientiert. In den wechselnden Einrichtungen konnte sie „keine Bindung“ herstellen, ein „verlässlicher Partner“ für die Kinder sein. Dafür braucht sie ein „Zuhause, wo sie fest sein kann“ (SK3). Bindung und Vertrauen sind zugleich von hoher Bedeutung für ihr Selbstverständnis als Mutter. Sie grenzt sich von ihrem „strengen“ Mann (Horterzieher 42) ab und konstruiert sich als „gelassener, ruhiger und geduldiger“, vertraut auf die Fähigkeiten ihrer Kinder. Sie „weiß eigentlich“, dass sie z. B. am Straßenrand „achtgeben“. Ihr Mann ist dagegen „strenger, schreit dann auch schon“ (SK3/7). Die Abgrenzung von „Strenge“ findet sich auch in ihrem beruflichen Erfahrungsfeld wieder. Hier kritisiert Frau B den „Rahmen“ der Kita, der für sie z. T. zu „streng durchstrukturiert“ ist. Dadurch fehlt ihr die Offenheit („Zeit“) für „Freispiel“, wo Kinder in „vorbereiteter Umgebung“ „ihren Sachen nachgehen können“, z. B. wie beim Pikler-Turnen „selbst entscheiden, ob und wann sie welche Stufe hochgehen“ (SK7).

Die Ergebnisse machen aber auch deutlich, wie biografisch geprägte, stereotype Vorstellungen von ‚Mütterlichkeit/Väterlichkeit‘ – in unreflektierter Form – Grenzen für das professionelle Selbstverständnis bzw. die familiäre Erfahrung markieren. Die Frage nach Geschlechtsunterschieden von ErzieherInnen verneint Frau B und unterscheidet stattdessen, je nach „Typ, was man selbst erlebt hat“ (SK8). Zugleich wird im Interview die bipolare Geschlechternorm *mütterliche Gelassenheit vs. väterliche Strenge/Durchsetzung* auf latente Weise bedeutsam. Frau B bemerkt zwar, dass ihr ‚mütterliche Gelassenheit‘ als Erzieherin keine Hilfe ist, sich bei Kindern „durchzusetzen“, denen sie „manchmal auch zu viel zu traut“ (SK5). Andererseits verdeckt ‚Mütterlichkeit‘ sowohl die Nähe-Überbetonung als auch die Distanz-Überbetonung. Gerät die IP im Beruf unter Handlungsdruck, wechselt sie in den Kontrollstil, legt diesen aber als ‚mütterliche Gelassenheit‘ aus. Sie „nimmt“ z. B. ein sich „sträubendes“ Kind „einfach“, um es „zum Mittagessen hinzusetzen“ (SK5). Die „Schwäche“, sich „durchzusetzen“, wird als „Frühförderung“ idealisiert. Wenn z. B. der Sohn in der Öffentlichkeit „anderen an den Hals geht“, um sich „Ketten anzugucken“, können „die auch was sagen“ (SK4). Die eigenen Kinder sehen es bei ihr nicht ein, „aufzuräumen“ und „wissen, das wird sie bzw. „jemand“ „schon tun“. Im Unterschied dazu „müssen“ sie das bei ihrem Mann, der „streng, gröber“ ist, z. T. „schreit, ausrastet“. Der Widerspruch zu ihrem Anspruch nach „Montessori“, „Kindern nicht alles abzunehmen“, sie „nicht anbrüllen“ (SK2/SK8) wird nicht reflektiert und findet sich in der Erzählung über das „Genießen“ der eigenen „strengen Erziehung“ wieder. Die

„Ironie“ der Eltern hat sie als Kind zwar „nicht verstanden“ und „niedergemacht“, aber auch „im Leben weitergebracht“, sodass sie den „Hintern hochmacht“ (SK2/3). Im Kontrast dazu stehen die Diskontinuitäten der eigenen Berufsbiografie und verweisen auf eine Unsicherheit in der Identitätsentwicklung, die nicht reflektiert wird. Die ErzieherInnenausbildung wurde im ersten Anlauf abgebrochen, da die „Anleiterin“ von ihr „nicht begeistert“ war. Es folgte ein weiterer Abbruch der daran anschließenden Bäckerinnenlehre, die auch nicht das Richtige war (SK2). Eine weitere Grenze markiert die Norm *mütterlicher Sicherheit.* Frau B findet es z. B. „°überflüssig° und nervig“, ein neues Krippenkind „herumzutragen“, weil es das von der Mutter so kennt und sonst unruhig wird. Als Legitimation dient ihr, dass sie als Mutter „weiß“, wie Kinder „zur Ruhe kommen“, und das selbst „anders praktiziert“ hat. Dabei scheint sie mit der Mutter auch zu konkurrieren und rechtfertigt sich entlang von *Körperkraft*, das ihr „mit ihren zweien“ das „Herumtragen“ auch gar nicht möglich war (SK6). Eventuell sind hier Konflikte angesichts des ADHS-Verdachts bei den eigenen Kindern von Bedeutung. Muttersein ist für Frau B keine Hilfe, „feinfühlig“ mit Eltern „zusammenzuarbeiten“. Darauf wurde sie auch in der Ausbildung zu wenig vorbereitet. Eine Lösung wäre, den praktischen Teil um „‘n Jahr“ zu verlängern, um Praktika in allen möglichen Einsatzfelder absolvieren zu können, da bei ihr die „Krippe“ fehlte (SK5). Die bereits erwähnte fehlende Reflexion in Bezug auf die „Strenge“ der eigenen Eltern bzw. ihres Mannes macht außerdem deutlich, dass das biografische, familiäre Erfahrungswissen in der Aus- und Weiterbildung stärker aufgegriffen und in ein Verhältnis zur Fachlichkeit gesetzt werden sollte.[119]

Der Fall zeigt insgesamt, wie das familiär erworbene Erfahrungswissen zu einem Bewusstsein für professionelle Rahmenbedingungen der Offenheit und der eigenen berufsbiografischen Sicherheit beitragen kann, sofern auch die geschlechterbezogene biografische Selbstreflexion Voraussetzung ist.

Herr A (25, Tochter 15 Mon., seit 1,5 J. im Beruf/Vollzeit, Erstausbildung Augenoptiker 3 J.) greift in erster Linie auf den Handlungsmuster *Orientierungslos* zurück und das am häufigsten im

Begleiter/Vorbild der Kinder, wie für die Eigenen, als männlicher Erzieher/Vater engagierter vor allem bei Eltern; Zeit mit Tochter fehlt

[119] Anmerkung zur Interviewsituation: Das semiprofessionelle Selbstverständnis der AkteurInnen des Feldes zeigt sich in der Interviewsituation z. B. in der Bemerkung der Leitung der Einrichtung der IP, die gegenüber der Forscherin äußerte, Frau B sei ‚komisch, aber kann gut mit Kindern‘.

Sample. Am zweithäufigsten bezieht er sich auf den Muster *Idealist*, d. h. in Form einer idealistischen Ausblendung von Belastungen in Beruf und familialer Vereinbarkeit, bei der ‚Männlichkeit' von Bedeutung ist. Zugleich werden Unzufriedenheit bzw. Belastungserleben im Sample bei ihm am deutlichsten. Er konstruiert sich als „Begleiter", „Vorbild" des Kindes und „intuitiven" Praktiker (SK4/5), der als männlicher Erzieher und Vater besonders engagiert ist (SK10). Seine Unzufriedenheit äußert sich in erster Linie in Form von fachlicher Unsicherheit. Weitere Belastungen sieht er im Zeit- und Personalmangel und in der fehlenden „Zeit" mit der Tochter, die jeweils auf eine idealistische, z. T. geschlechterstereotype Weise ausgeblendet werden (SK11). Die Herstellung von *Männlichkeit* entlang von *Beruf/Bewegung* und *Angst/Verdacht* wird bereits in der Beschreibung der Berufswahl deutlich. Hervorgehoben wird, dass „Geld" und der Rat der Eltern gegen die Erzieherausbildung sprachen (SK1). Die praktische Vorerfahrung in einem Projekt der Schülerhilfe, auf die er seine Entscheidung für die Ausbildung zurückführt, spezifiziert er als „Kumpels treffen, Fußballspielen" (SK2). Den entscheidenden Anstoß gab ihm der „Zivi" einer Kindertageseinrichtung, wo er alles „kennenlernen" konnte und „gut im Team eingebunden" war (SK3). Davon grenzt er ab, wie er als Schulpraktikant in einer Einrichtung abgelehnt wurde, die „nur Mädels wollten". Auffällig wenig Erzählraum wird der eigenen „Erzieherin" gewidmet, obwohl deren Einfluss als „Vorbild seiner Kindheit, die alles konnte", auf eine hohe Bedeutung für sein Selbstverständnis schließen lässt (SK2). Ein möglicher Grund könnte sein, dass hier kein ersichtlicher Bezug zu ‚Männlichkeit' hergestellt wird. Am zweithäufigsten im Sample bezieht sich Herr A auf den Muster *Profi/Realist*. Ebenso wie bei Frau B steht auch bei ihm Vertrauen im Zentrum des professionellen Selbstverständnisses, d. h. die „gute Bindung" zum Kind (SK4). Die Beschreibung der Selbstwirksamkeit orientiert er am Handlungsfeld der Familie. Eine Voraussetzung für „gute Bindung" ist, sich „verantwortlich" zu fühlen wie für „eigene" Kinder (SK4).

Wie im Fall von Frau B kann das familiär erworbene Erfahrungswissen zu einem kritischen Bewusstsein für die fehlenden Rahmenbedingungen für Bindung und Kooperation beitragen. Er kritisiert, in Zeitarbeit war er nirgendwo „zu Hause" und dass die Kinder nicht wie „seine" waren. Hingegen fühlt er sich in seiner jetzigen befristeten Stelle wie „zu Hause", d. h., ist „konstant da" und wie für „eigene Kinder verantwortlich" (s. o.). Individuelle Kooperation ist im Beruf „natürlich" „personell" oft nicht möglich (SK8). Als Vater kann er der Tochter „mehr Selbstbestimmungsrecht" bieten, z. B. rausgehen, wann sie „möchte". Im Beruf ist das z. B. „personell" „im Winter zu zweit mit

18 Kindern“ nicht möglich, „bis alle- und ausgezogen sind“. Vatersein hilft ihm auch beim „Verstehen“ der Perspektive von Eltern, wodurch er Gemeinsamkeit und Vertrauen herstellen bzw. mit Eltern „ganz anders reden“ kann, z. B. wenn das Kind „krank“ ist. Vatersein bietet jedoch auch eine Kompensation für das fehlende Selbstbewusstsein im Elternkontakt. Das Berichten über die Eingewöhnung der Tochter „tut“ vor allem„den Eltern gut“ und ihm dann „auch ganz gut so“ (SK7).

Die Ergebnisse machen außerdem deutlich, wie die ‚männliche‘ Selbstkonstruktion zur übermäßigen, unreflektierten Orientierung an Eltern und der eigenen familiären Erfahrung beiträgt. Dabei ist die Geschlechterdifferenz entlang von *Leistung/Engagement, Lernen, Sachlichkeit* und *Angst/Verdacht* von Bedeutung. Als „intuitivem Praktiker“ fehlt ihm die fachliche Reflexion, woran eine „gute Bindung“ („Spaß, Freude“) bzw. die „Früchte“ seines Handelns erkennbar werden. Personell-zeitliche Arbeitsbelastungen erschweren zusätzlich die Beobachtung des eigenen Wirkens. Bei „so vielen Kindern“ „freut man“ sich, von einer Mutter zu „hören“, ein „Vorbild“ für ihr Kind zu sein, das lernt, beim Essen „Mehr bitte“ zu sagen (SK9). „Konsensprobleme“, die auf mögliche Unterschiede in der Ausbildung von jüngeren und älteren KollegInnen verweisen, erscheinen als ‚männliche‘ „Entspanntheit“, z. B. bei Konflikten der Kinder später „einzugreifen“. Der Bezug auf Männlichkeit erscheint als Versuch, Unsicherheit gegenüber den älteren Kolleginnen und den Eltern zu kompensieren, trägt jedoch wiederum zur fortlaufenden Verunsicherung bzw. Abhängigkeit bei. Das höhere „Engagement“ als Vater und männlicher Erzieher wird vor allemauf das „Eltern einbinden“ und „Wickeln“ bezogen (SK7). Personell-zeitliche Arbeitsbelastungen werden zu individuellen Problemen der *emotionalen* „impulsiven“ Kolleginnen, die „keine Lust“ haben, ein Kind aus einem anderen Bereich zu „wickeln“, wenn „viel los“ ist. Die Beispielsituation „Wickeln“ verweist aber auch auf die latente Bedeutung des bereits erwähnten *Männlichkeitsstereotypens Angst/Verdacht* bei spezifischen, körpernahen Praktiken wie dem „Wickeln“, das für ihn „kein Problem“ oder „Akt“ ist. Diese findet sich, neben der ‚männlichen‘ Abgrenzung entlang von *Bewegung/Körperkraft,* auch in der Familie wieder. Während die Freundin die Tochter „streichelt“, „singt“, „kuschelt“ er und „trägt“ sie bzw. ist „kräftiger“.

Im Beruf wird die Abgrenzung und Aufwertung der ‚männlichen‘ Vorlieben für Bewegung explizit gemacht und betont, dass die Kolleginnen z. B. im Morgenkreis „nur singen“ (SK10). Dass Kinder in der Kita „*Lernen*“ wird vorrangig in den männlichen Interviewfällen explizit angesprochen. Herr A betont z.B. das „Nein-Sagen-Lernen“ der

Kinder (SK10). Die Ergebnisse machen außerdem deutlich, wie die Geschlechterdifferenz *‚Leistung/Engagement‘* auch zur Ausblendung und Individualisierung von berufsstrukturellen Problemen des Feldes beiträgt. Durch die „heile Welt“ bzw. das „außen vor sein“ in „Zivi“ und „Praktikum“ wurde er vor allemauch auf die personell-zeitliche Arbeitsbelastungen nicht vorbereitet (SK9). Hier wird die Bedeutung der „Bestätigung“ des subjektiven Belastungserlebens durch „Klassenkameraden“ deutlich. Dies verweist auf die Notwendigkeit eines solidarischen Austauschens, um ein kritisches Bewusstsein für belastende Rahmenbedingungen zu entwickeln (SK9). Strukturprobleme wie die „überrannte“ Ausbildung werden zwar erwähnt, aber erscheinen auch als individualisierte Probleme der „Lehrer“, die „nicht viel Aufwand“ wollen. Eine Verbesserung wäre das „effektive“ Lernen in „Frontalunterricht“, im Unterschied zu dem „Geschwafel“ beim „Selbererarbeiten in Gruppen“ (SK6). Belastungen in der familialen Vereinbarkeit bestehen in der fehlenden „Zeit“ mit der Tochter, die er als Vollzeitkraft „nur abends“ sieht, und in der fehlenden Einflussnahme auf die Festlegung der Schichtarbeit. Der „Streik“ wird mit der „Hoffnung“ auf bessere Bezahlung verknüpft, die wiederum mit dem Wunsch nach familialer Vereinbarkeit bzw. Teilzeitarbeit legitimiert wird. Eine individualisierte Strategie der Bewältigung scheint der Wechsel in die Einrichtung der Tochter zu bieten, wodurch er „mehr Zeit“ mit ihr hat, z. B. durch „Schließtage im Sommer“, für den gemeinsamen Familienurlaub (SK11).

Der Fall zeigt, wie familiäre Erfahrung zu einem Bewusstsein für zeitlich-personelle Voraussetzungen für individuelle Kooperation beiträgt und wie die ‚männliche‘ Kompensation von Personalbelastungen und Unsicherheit bzw. Männlichkeitskonflikten die Verunsicherung und Elternabhängigkeit verstärkt.[120]

‚Naturführer‘/Besonderheit, hätte gern länger mit Kindern Wunder erforscht/gestaunt, aber Aufwertung zur Leitung passte ihm, auch familiär

Herr E (29, Tochter 10 Mon., seit 4 J. im Beruf/Vollzeit, seit 9 Mon. Leitung, Erstausbildung Finanzwirt 2 J.) bezieht sich am meisten sowohl auf die Handlungsmusteren *Idealist* als auch *Familien-Experte*. Er konstruiert sich als ‚Naturführer‘ und „Besonderheit“ (SK7), für den die Arbeit mit Kindern zwar „unbeschreiblich erfüllend“, aber auch „zu leicht“ war (SK3). Er und Frau D sind diejenigen im Sample, deren Subjektkonstruktionen von einer vordergründigen

[120] Ähnliches zeigte bereits die Studie von Buschmeyer (2013) „Zwischen Vorbild und Verdacht“.

Zufriedenheit geprägt sind. In seinem Fall hängt dies vor allem mit dem Aufstieg bzw. der „Aufwertung“ als „Kita-Leitung“ zusammen, die er „auch“ auf „finanzielle“ Aspekte bezieht und gleich zu Gesprächsbeginn erwähnt (SK1).

Zugleich ist die geschlechtsuntypische Berufswahl stärker mit Männlichkeitskonflikten verbunden als im Fall von Herrn A. Inwiefern dabei die Geschlechterdifferenz von *Familie vs. Beruf/Leistung* von Bedeutung ist, zeigt sich auch hier bereits in der Schilderung der Berufswahl. Gegen die Erzieherausbildung sprachen zunächst das „Verdienen“ und vor allemder Rat der Mutter, mit dem „Kopf“ zu arbeiten, genauso wie Verwandte im Finanzamt. Die Entscheidung für den Erzieherberuf wird auf praktische Vorerfahrungen durch ein Ehrenamt im „Jugendfreizeitzeltlager“ zurückgeführt. Spezifiziert werden diese als „Spaß“ ohne „Förderplan oder so ‘n Quatsch“ und „körperlich anstrengend“ (SK1/2). Dagegen wird den „vielleicht tieferen Erfahrungen“ mit der eigenen „Kindergärtnerin“ – die keinen Männlichkeitsbezug aufweisen – kaum Erzählraum gewidmet. In der Schilderung des Ausbildungs- und Berufsweges wird der Geschlechtsbezug entlang von *Besonderheit/Leistung* wiederum sehr deutlich. Hervorgehoben werden die „Auslandspraktika“ als das „Besondere“ seiner Fachschulausbildung, die Stringenz seiner Karriere und die Förderung bzw. Bestätigung durch männliche Vorgesetzte und Elternfiguren. Im Zentrum des professionellen Selbstverständnisses steht die idealistisch-defizitäre Vorstellung, beim Kind das „Erforschen der kleinen Dinge“ zu „wecken“ und zu „erhalten“. Unter „Offenheit, Eigeninitiative“ versteht die IP, sich „selten“ „etwas überlegen“ zu müssen. Als Legitimation dient, für Kinder ist „alles großartig, egal, was man macht“, z. B. „jeder“ ‚neue‘ Marienkäfer“ „‘n absolutes Wunder“ (SK3). Handlungssicherheit bedeutet, Kinder haben „Spaß“, sind „richtig lange“, „intensiv“ „beschäftigt“. Die Arbeit mit Kindern gilt als „zu leicht“ (s. o.) und im Krippenalter als „noch viel niederschwelliger“, Elternarbeit dagegen als „Herausforderung“ (SK4). Vermutlich dient das oben genannte semiprofessionelle Berufsbild pädagogischer Arbeit, die für ihn „zu leicht“ ist, der Ausblendung von Konflikten durch die ‚männliche‘ Berufsbarriere. Er erklärt, nach Jahren „trockenen Verwaltungsdaseins“ wieder in der „Verwaltung“ zu sein, aber „gern noch länger“ etwas „Sinnvolles“, d. h. mit „Kindern“ arbeiten zu wollen (SK1).

Die Ergebnisse zeigen, wie die familiäre Erfahrung dazu beiträgt, Eltern „wirklich zu verstehen“, z. B. dass sie Forderungen zu füttern wegen „dreckiger Kleidung“ „nicht böse meinen“. Er hat selbst „erlebt“, „wie viel Wäsche da anfällt“, und möchte ihnen die pädagogische Bedeutung des „selbstständigen Essens“ „verständlich machen“ (SK3/4).

Der Fall macht auch deutlich, wie die (Wieder-)Herstellung von ‚Männlichkeit' eine Grenze für das professionelle Selbstverständnis und die familiäre Erfahrung markiert. Herr E zeigt gegenüber Eltern häufig Tendenzen der Ablehnung. Wenn sie ihn z. B. „nerven" mit „Kram" wie „dreckiger Kleidung", legitimiert er diese mit der „Suche" nach „'n richtig coolen Käfer" und damit, dass er „selber auch so aussieht" (SK4). Ein kritisches Bewusstsein für die Dominanz eigener Vorlieben fehlt. Er „rangelt" z. B. mit den „Jungs", im Unterschied zu den Kolleginnen. Als Legitimation dient das Geschlecht des Kindes. „Fußballspielen" „mag" er dagegen „nicht" und ordnet hier *Bewegung* auch den Kolleginnen zu (SK7). Der Code „Lernen" wird vor allem in den männlichen Interviewfällen im Umgang mit Kindern bedeutsam.

Die ‚männliche' Konnotation von ‚Bildung' bzw. „Lernen" wird nur in den Interviews der männlichen Erzieher bedeutsam. Herr E konstruiert sich als „Naturführer", dem die „Lust am Lernen" der Kinde wichtig ist und grenzt sich von den Kolleginnen („Iih!") ab, die das „Erforschen" von „Kriechgetier" und „Regenwurmfarm" nicht mögen (SK7). In seinem Fall wird der Aspekt „Lernen" auch in der Familie, d. h. in der Abgrenzung von der Partnerin bzw. Mutter aufgegriffen. Dabei sind ‚Männlichkeit' und „Fachwissen" für ihn „schwer zu trennen". Er erklärt z. B. seiner Frau, wie die Tochter stehen „lernen" kann, und zieht in Erwägung, auch als Vater bzw. Mann „unbedarfter" bzw. *unfallfreundlicher* zu sein (SK6). Eine weitere Grenze der familiären Erfahrung markiert die Geschlechterdifferenz *Sachlichkeit vs. Emotionalität* und erschwert die Reflexion, stets als ‚ganze Person' in pädagogische Prozesse involviert zu sein. Eigene Vorlieben werden vermeintlich ‚fachlich' legitimiert. So hilft ihm sein „Fachwissen" als Vater, „immer" das „Richtige" zu tun (SK5). So wie im Beruf konstruiert er sich auch in der Familie als männliche *Besonderheit* bzw. „jungen Vater" mit fachlichem „Standpunkt", was „nicht alltäglich" ist. Als solcher kann er sich gegen Schwieger- und Großmutter behaupten, z. B. wenn diese der Tochter „mal" das „Töpfchen" anbieten, was „pädagogisch unverantwortlich" ist. Thematisiert werden außerdem ‚männliche' Belastungen in der familialen Vereinbarkeit und individualisierte Möglichkeiten der Bewältigung. Er beklagt, dass es ich ihm infolge eines „Gehirntumors bzw. fehlender Stresshormone", nicht möglich war, fachlich „konsequent" zu handeln und die Tochter „schreien" zu lassen, damit auch er sie „zu Bett" bringen kann. Eine „ideale" Lösung „vom Gefühl her" ist, die Tochter in seine Kita „zu bringen" bzw. „das Emotionale" mit ihr „aufzuholen" (SK5). Als vermeintlich *sachliche* Begründung dient die Abgrenzung zwischen seiner Position als „völlig freigestellte Leitung" und der eines „Erziehers". Er

legitimiert, dass Kinder, die in sein Büro für „stille Arbeiten“ dürfen, sich in keinem „offiziellen, pädagogischen Raum“ bewegen. Im Unterschied zu einem Erzieher kann er daher in der Leitungsposition vermeiden, „Konflikte“ mit der Tochter „von zu Hause“ auch im Beruf zu „führen“. Belastungen in Beruf/familialer Vereinbarkeit werden benannt, aber nicht als Teil von Professionalität reflektiert und auch keine Wünsche diesbezüglich geäußert. Dabei ist die Geschlechterdifferenz entlang von *Emotionalität* und *Leistung/Engagement* von Bedeutung. Die „Vorteile“ als Leitung werden betont. Er kann sich z. B. „feste Arbeitszeiten“ „bis 15.30 Uhr“ „herauszunehmen“, um mehr „Zeit“ mit der Tochter“ zu haben, und leidet weniger unter „Personalschlüssel“ und „Bezahlung“. Dennoch zeigt er kein Verständnis für „Kolleginnen“, die bei „Unterbesetzung“ keine „Lust“ haben, „emotional reagieren“, nur unter „Protest“ „helfen“ (SK7). Vereinbarkeit ist für ihn ein „komplett anderes Thema“ als die „Qualität“ des Feldes. „Man darf natürlich nicht offen sagen“, dass es wegen des „Betreuungsschlüssels“ häufig nur noch um „Aufpassen“ und „Gefahren“ geht (SK3). Die Ausbildung würde mehr „Eigeninitiative“ vermitteln, wenn „Lehrer“ mehr „Aufwand“ betreiben, d. h. ggf. eine „fünf“ geben (SK3). Hier verweist die Bezugnahme auf seinen „alten Lehrer“, der ihm z. B. die „Pläne“ für die „Umschulung der Schleckerfrauen“ zusendet, auch auf die Bedeutung des persönlichen Austauschens für ein kritisches Bewusstsein über die Rahmenbedingungen des Feldes.

Insgesamt macht der Fall deutlich, inwiefern ‚männliche‘ Privilegien in gesellschaftlichen Arbeits- und Geschlechterverhältnissen zugleich Belastungen bzw. Grenzen für das professionelle Selbstverständnis und die familiär erworbene Erfahrung markieren.

Spät Orientierte/‚Lückenbüßer‘ mit zwei Prioritäten im Leben, lässt Jungs/Mädchen ursprünglich, Muttersein hilft ihr, Eltern zu verstehen

Frau C (31, Sohn Ende 2. Lj., seit 5 J. im Beruf/Teilzeit, Erstausbildung Zahnarzthelferin 3 J.) greift in erster Linie auf den Handlungsmuster *Familien-Experten* zurück. Am zweithäufigsten finden sich Bezüge auf das Muster *Resigniert*. Neben Frau F und Frau D gehört sie im Sample zu den ‚Unentschlossenen‘, die unfreiwillig in den Beruf geraten sind. ‚Mütterlichkeit‘ trägt dazu bei, den Berufsweg im Nachhinein als individuell gewählte Lösung für Belastungen familialer Vereinbarkeit zu legitimieren. Zugleich teilen alle drei ein vermeintlich veraltetes ‚mütterlich-technisches‘ Berufsbild. Die Subjektkonstruktionen sind zwar geprägt von einer vordergründigen

Zufriedenheit. An vielen Stellen werden jedoch die Belastungen eines frauentypischen, ‚doppelten' Lebensentwurfs deutlich. Frau C konstruiert sich als ‚spät Orientierte', die eine Ausbildung begann, „um irgendwas zu machen" (SK1). Seitdem sie Mutter ist bzw. „zwei Prioritäten im Leben" hat, arbeitet sie in Teilzeit und ist nur noch als „Lückenbüßer" zur Unterstützung der KollegInnen da, ohne Verantwortung für „eigene Patenkinder/-eltern" zu tragen (SK3). Eine weitere berufliche Einschränkung, mit der sie sich als Mutter konfrontiert sieht, besteht z. B. auch in dem „Rausnehmen" der „Teamsitzungen" aus ihrem regulären Dienstplan. Sie begründet, das wäre für sie sonst „ne Organisation sondergleichen". Dies verweist möglicherweise auch auf ein Belastungserleben angesichts des Verzichts auf Gelegenheiten des solidarischen Austauschens und der Reflexion im Team (SK9). Der Berufsweg wird im Nachhinein mit ‚weiblichem' Interesse für „Babysitting" legitimiert. Hervorgehoben wird, erst als Erzieherin „gemerkt" zu haben, „gut mit Kindern zu können" (SK1), und dass der Beruf eine „Berufung" ist und sein „muss". Gemäß der Doppelstruktur traditioneller Frauenberufe dient der Code „Berufung" der Legitimation dafür, dass die „Vorbereitung" unbezahlt „in der Freizeit" stattfindet. Das nahm sie in Kauf, als ihr der „Job" „noch was bedeutet" hat, d. h. „bevor sie Mutter" wurde. Im Zentrum des professionellen Selbstverständnisses steht die ‚weiche' Kontrollvariante, „Jungs und Mädchen" „mitbestimmen" und „ursprünglich" zu lassen, d. h., ihnen „etwas geschickt" „anzubieten", was sie dann nicht „machen müssen" (SK2/4). Geschlechterstereotype Erwartungen tragen hier zum Kontroll- und Instruktionscharakter bei, z. B. bei Jungs „<Geh mal in den *Bewegung*sraum>", im Unterschied bei Mädchen „<Holzarbeit, hast du Lust? Der macht auch Ketten>". Handlungssicherheit gibt ihr die „Freude" des Kindes, z. B. beim Begrüßen, Verabschieden, ähnlich wie bei Herrn A und Frau B.

Die Ergebnisse zeigen, wie die familiäre Erfahrung zu mehr Sicherheit sowohl in der Kooperation mit Eltern als auch im Umgang mit Trotz bzw. Wut beim Kind beitragen kann. In der Familie hat sie es als „Pädagoge" z. B. „schwerer", „höhere Ansprüche" als der Vater (SK5). Wenn der Sohn z. B. beim Einkaufen „irgendwas haben will", „sauer" wird, reagiert sie erst „irrational" mit dem „Druck", das „als Erzieherin" in den „Griff" zu kriegen. Da sie „weiß", „ihrem Kind" ist „ja egal, ob sie Erzieherin ist", greift sie aber nicht ein. Die Unsicherheit, inwiefern „Kinder" ein „Recht" auf „ihre Laune" oder ‚Fehler' bzw. „schlecht sein" haben, findet sich auch in der Schilderung der Biografie wieder (SK2). Was sie als Kind in einer „evangelischen Kinderaufbewahrungsstätte" „sauer" gemacht hat, möchte sie „anders" machen, vor allem„auch" als Mutter. Aber sie

„weiß nicht“, „ob es richtig ist, das war ‘n auch die 80er“. Die familiäre Erfahrung könnte also zu mehr Sicherheit im Umgang mit der „Laune“ des Sohnes beigetragen haben. Dies gilt auch für die Elternarbeit. Wenn Eltern z. B. keine „Kraft für ‘n Anfall“ haben und das Kind anziehen, obwohl „der das alleine kann“, reagiert sie mit „Verständnis“, „beobachtet, hat nicht sofort etwas gesagt“ (SK6). Hier trägt ‚Mütterlichkeit‘ aber auch zur Überschätzung familiärer Erfahrung bei und die IP bemerkt, dass sie bereits ähnlich gehandelt hat, als sie „nur in Anführungsstrichen Erzieherin“ bzw. noch „keine Mutter“ war.

Eine Grenze für das professionelle Selbstverständnis bzw. die familiäre Erfahrung markiert die Geschlechterdifferenz entlang von *Emotionalität vs. Sachlichkeit*. Sie trägt dazu bei, die Involvierung als ‚ganze Person‘ in pädagogische Prozesse zu unterschätzen. Das „emotionale“ Handeln als Mutter ist für Frau C „schwierig“ in einen „Zusammenhang“ mit dem Handeln „nach Konzept“ im Job „zu bringen“. Muttersein ist für sie im Job keine Hilfe, weil alle Kinder verschieden sind (SK5). *Weibliche Emotionalität* im Zusammenhang mit *väterlicher Strenge/Durchsetzungskraft* ist auch von Bedeutung, als sie einen „furchtbaren Streit“ zwischen Vater und Sohn schildert. Bei deren Bade-„Ritual“ (SK5) hat der Sohn „Wasser in ‘ne Schublade gekippt“. Während für den Vater „vollkommen in Ordnung“ war, ihn ohne „Entschuldigung“ „ins Bett“ zu bringen, hatte sie „schlaflose Nächte“, auch wenn es für den Sohn „im Nachhinein“ „gegessen“ war, „glaubt“ sie. Hier könnte die Norm *emotionaler Bemutterung* auch die oben genannte „höheren pädagogischen Ansprüchen“ zu den „Rechten“ des Kindes auf Fehler bzw. Unfälle verdecken. Zugleich zeigen die Ergebnisse, wie Männlichkeitsstereotype zu einer Nähe-Überbetonung beitragen können. „*Bewegung und Sport*“ werden auf der Ebene normativer Erwartungen als ‚männliche‘ „Domäne“ konstruiert, dies trifft aber zugleich nur auf die Erfahrung mit einem „Kollegen in der alten Kita“ zu. Unterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes werden stärker auf der Handlungsebene deutlich. Die IP berichtet von ihrem „Gefühl“, dass „Jungs besser auf Männer hören“ und sich „durchsetzen“ wollen (SK8). Als Beispiel dient ihr Eingreifen im „Bewegungsraum“. Dort sollte ein Junge raus, der sich „reingeschlichen“ hatte und sich bei ihr „weigerte“, während er beim Kollegen einfach „ging“. Hier könnte die Differenz *männlicher Strenge/Durchsetzung* eine Grenze markieren, die sich auch in der familiären Erfahrung mit der bereits erwähnte Konfliktszene zwischen Vater und Sohn wiederfinden lässt. Eine weitere Grenze familiärer Erfahrung markiert die Geschlechterdifferenz *Leistung/Beruf vs. Familie*. So würde Frau C sich nie im „Job“

„hinsetzen und die Kinder spielen“, während sie „Kaffee trinkt“, sondern ist „immer präsent“ (SK6), „nimmt sich Kinder“, z. B. zum „Puzzeln“ (SK7). Offenheit bzw. Zurückhaltung erscheinen tendenziell als ‚Kaffeepause‘, der ‚Leistung‘ bzw. „Job“ gegenübergestellt werden. Hier kritisiert die IP, ebenso wie Herr E, den „Betreuungsschlüssel“, durch den sie „nur aufpassen“ kann, dass es „keine Unfälle“ gibt (SK7). Die Ausbildung auf „Hochschulniveau“ wird mit „Wertschätzung“ als „Lehrer für kleine Kinder“ verbunden. Es wird aber auch relativiert, „im Rahmen der Möglichkeiten“ „ganz gut“ arbeiten zu können. Die Möglichkeiten bezieht sie u. a. auf „Spenden“ für „Spielsachen“, z. B. vom eigenen Kind. Bezahlung und „Arbeitszeit“ werden kritisiert und der „Streik“ mit der Hoffnung auf diesbezügliche Verbesserungen verbunden. Konkrete Erwartungen werden jedoch an den Wechsel in die „Kita-Plus“ eines anderen „Trägers“ mit kürzeren Öffnungszeiten und höherem „Personalschlüssel“ geknüpft. Das Bild der „arbeitenden Mutter“ ohne „Anrecht“ auf „Planbarkeit“ wird nicht infrage gestellt (SK9).

Der Fall macht deutlich, wie ‚Mütterlichkeit‘ bedeutsamer für den Berufsweg wurde als die eigenen Berufsorientierungen und inwiefern diese Doppelstruktur frauentypischer Biografien zu einem ‚mütterlichen‘ Berufsverständnis bzw. Grenzen für die familiäre Erfahrung beiträgt.

Die Strenge, die durch Muttersein ihre Leine loslässt; braucht ‚Bewegung‘/wollte erst zur Polizei und nie in die Krippe, aber auch früh Mutter werden

Frau D (25, Sohn Ende 1. Lj.., seit 1,5 J. im Beruf/Teilzeit, Erstausbildung SA 2 J.) bezieht sich fast ausschließlich auf das Muster *Familien-Experte*. Wie bereits erwähnt, ist sie in ihr Berufsfeld reingeraten, wobei ‚Mütterlichkeit‘ rückblickend als individuell gewählte Lösung für Belastungen familialer Vereinbarkeit fungiert. Zugleich gehört sie zusammen mit Herrn E zu denjenigen im Sample, deren Subjektkonstruktionen durch eine vordergründige Zufriedenheit geprägt sind. Eine mögliche Erklärung für die hohe Scheingewissheit ist, dass hier das vermeintlich veraltete, ‚mütterliche‘ Berufsbild besonders stark geprägt ist. Dennoch wird die konflikthafte Auseinandersetzung mit Mütterlichkeitsnormen bereits in der Berufswahl deutlich. Frau D konstruiert sich als „Wirbelwind“ (SK1), der „immer in Bewegung sein muss“, „nie“ in die „Krippe“ wollte, wo „man das nicht kann“ (SK2). „Wirbelwind/Bewegung“ wird mit dem ursprünglichen Wunsch verbunden, „Kriminalpolizistin oder Pathologin“ zu werden, dem die „Krippe“ gegenübergestellt

wird. Die Abgrenzung verweist auf die implizite Bedeutung der ‚technischen' Vorstellung von *Leistung*, die auch mit dem Code *Bewegung* verbunden zu sein scheint (s. u.). Zugleich wird ihr der ErzieherInnenberuf auch als ‚mütterlicher Beruf' von außen nahegelegt. Nach einer biografischen Umbruchssituation durch einen Umzug bekam sie mit „dreizehn" den „Stempel" und wurde in ihrer „Straße" und „Familie" „freiwillig" „Babysitter", da „für Mädchen Babys süß sind". Sie „bereut" ihren Berufsweg nicht, da sie „früh Mutter" werden wollte, ging „extra vom Gymnasium", ohne „Abitur", sonst „hängt sie ja noch mehr Jahre hinterher" (SK1). Im Zentrum des professionellen Selbstverständnisses steht die technisch-defizitäre Vorstellung, Kinder „streng und konsequent zu lenken" (SK4), „früh Entwicklungsdefizite zu erkennen", damit Mütter mit „ruhigem Gewissen zur Arbeit gehen". Handlungssicherheit gibt ihr, wenn Kinder so „funktionieren", wie sie es „auch zu Hause erwartet", z. B. „<Danke! Guten Tag!>" sagen (SK6).

Die Ergebnisse zeigen, wie die familiäre Erfahrung zu einer kooperativen Haltung in der Elternarbeit beitragen kann. Sie konstruiert sich als „Begleiter und Berater", der sich mit Eltern „zusammensetzt", die „Angst" vor dem „Urlaub" mit ihrem „kleinen Haudegen" haben, der „prügelt", worauf diese mit Distanz reagieren, „Geh! Endlich bist du weg" (SK6). Hier ist ihr wichtig, dass die Eltern „merken, sie wollen denen ja nichts Böses", nur „helfen". Dabei könnte die familiäre Erfahrung von Bedeutung sein, dass auch sie „graue Haare kriegt", mit Distanz reagiert: „Geh!", wenn der Sohn z. B. „eingepullert" hat, kein „Trampolinspringen" darf, „bockt" und das Fachwissen keine Hilfe ist (SK4). Die Ergebnisse zeigen außerdem, wie die Norm *mütterlicher Sorge/Trost* vs. *väterlicher Unfallfreundlichkeit* zur fachlichen Verunsicherung beitragen kann, sofern deren Bedeutung unreflektiert bleibt. So wirkt Frau D z. B. durch die „Spitze" des Mannes verunsichert, dass sie bei einem Unfall des Sohnes beim „Toben" „nicht aufgepasst hat". Außerdem wird wird auch deutlich, wie brüchig und damit auch dekonstruierbar bzw. veränderbar die Konstruktion von Geschlecht ist. Nachdem sie zuerst explizit unterscheidet, bei Unfällen sind „Papas lockerer" „trauen mehr zu", wird ihr bewusst, dass sie weniger „ängstlich" handelt, z. B. darauf vertraut, der Sohn „kann" „klettern" (SK5). Im Beruf erlebt sie ihr Muttersein „eigentlich" „immer noch" als Hilfe, da sie „erst 3-4 Jahre" Erzieherin ist, z. B. im Elternaustausch über „Ausschlag". Hier überschätzt sie, dass es weniger um das konkrete „Weitergeben" von familiärer „Erfahrungen" geht. Stattdessen erhöht ‚Mütterlichkeit' eher das Selbstvertrauen, selbst dann, wenn sie die

„Krankheit“ „gar nicht“ „kannte“ oder es „nicht bewiesen“ ist, ob es „Neurodermitis“ so wie beim „Sohn“ ist (SK5).

Die Ergebnisse machen außerdem deutlich, wie die Geschlechterdifferenz entlang von *Leistung bzw. Bewegung, mütterlicher Fähigkeiten/Sicherheit und Emotionalität* jeweils eine Grenze für die familiäre Erfahrung markiert. Die beste Erziehung wird der Mutter in der Familie zugeordnet und Fachlichkeit entsprechend marginalisiert. Sie erklärt, durch ihr Muttersein ihre „Leine losgelassen“ zu haben, verbindet aber Kontrolle/Bevormundung auf latente Weise mit *Leistung*. Ihr hilft z. B., dass ihr Sohn „auch ‘n schlechter Esser“ ist, wenn Kinder in der Einrichtung nicht aufessen (SK2). Zugleich konstruiert sie sich als Mutter, die zu Hause „noch ‘n Ticken strenger ist“, wodurch der Sohn im „Vergleich“ vieles „schon kann“, z. B. „Puzzeln, Sprechen, Trockensein“ (SK3). „Pädagogenkinder“ gelten als die „schlimmsten Kinder“, ihr Sohn hingegen „funktioniert“ gemäß ihren „Erwartungen von zu Hause“ (SK6). Geschlechtsunterschiede im Beruf werden im Interview entlang von *Emotionalität, Besonderheit/Leistung/Bewegung* und *Sicherheit/Angst* bedeutsam. Während es mit dem männlichen Kollegen ein „Hand-in Hand-Arbeiten“ war, gilt die Arbeitsweise von Kolleginnen als „Zickenterror“. Eine Kollegin bleibt z. B. „faul“ auf dem „Stuhl“ sitzen. Frau D ist dagegen ein „Bewegungsmensch“, der mit den Kindern „losgeht, eingekauft“. Die Arbeit eines Kollegen wird latent aufgewertet. Er hat z. B. „klitschnass geschwitzt eine Stunde mit Jungs Fußball gespielt“, war nicht „dieses Ernste“, macht „Spaß/eine Schneeballschlacht“, „was „kein anderer Erzieher“ tut. Es war „auch“ „nie“ ein „Diskutieren“, wenn er den „Raum sauber machen muss“. Nur „Basteln/Portfolioarbeit“ war nicht seins, da „hat sie immer gesagt“, „das macht sie! Alles gut“ (SK5). Zugleich wird der „Papa“ konstruiert als „der Gute“, der weniger „streng“ ist. Hervorgehoben werden außerdem die *Ängste* bzw. „böse Briefe“ der Eltern, männliche Erzieher könnten sich „an ihren Kindern“ „vergreifen“. Hier wird die Parallele zur „privaten“ Erfahrung gezogen, dass die „Angst“ der „Nichte/Cousine“ „vor Männern“ als Legitimation dient, dass „gerade die Kleinen“ „mehr Umgang mit Mama“ haben. Die eigene ‚mütterliche‘ Vorstellung von *Sicherheit* wird vermeintlich fachlich legitimiert. Sie hat z. B. bei der Eingewöhnung des Sohnes „nach vier Tagen“ „eingegriffen“ und „auf die anderen Kinder mit geguckt“, damit „die Erzieherin“ „wirklich anfängt“, sich „mit“ ihm „in die Sandkiste setzt“. Der Sohn „weint, was am Anfang normal is“. „Aber“ sie lässt „ihn bei einer wildfremden Person und „es hat sich keiner gekümmert“ (SK6). Belastungen im Beruf/in familialer Vereinbarkeit bzw. Strategien zu deren Bewältigung werden kaum

thematisiert. Es besteht der Wunsch nach Weiterbildung zu den „Möglichkeiten“ beim „Kneippen“ mit „Krippenkindern“, da diese „nur in ‘s Wasser gesetzt werden“ (SK2). Hervorgehoben wird auch die „harte Arbeit“ in der eigenen Ausbildung in Mecklenburg-Vorpommern. Davon abgegrenzt werden die PraktikatInnen der Hamburger Ausbildung, die z. B. in ihrer Einrichtung „über sich selber“ „reflektierten“, „nichts machen müssen“. Sie dagegen musste „mehr Angebote“ „planen“, um „was“ zu „erreichen“. Eine Verbesserung der familialen Vereinbarkeit setzt „mehr Strenge“ in der Ausbildung voraus, damit Mütter mit „ruhigem Gewissen“ arbeiten können. Statt der Verkürzung wegen des „Personalmangels“ sollte wie „früher“ „fünf Jahre und kein Geld“ Voraussetzung sein. So wird „nicht jeder Erzieher“, der „keine Lust“ hat und auch genug Wissen vermittelt, z. B. zu „Spielerziehung“. „Englisch“ ist nicht nötig, „darf“ sie von vornherein „nicht anwenden“ (SK6).

Der Fall zeigt, wie der Abbau von Kontrolle dem Muttersein explizit zugeschrieben wird, aber Offenheit auf latente Weise der ‚männlich-technischen’ Norm von *Leistung/Bewegung* gegenübergestellt und abgewertet wird.

Die Soziale, will was bewegen, braucht ‚Polizei im Haus‘/schwierige Elterngespräche, wollte nie Erzieherin werden, Muttersein hilft ihr, auch ‚Assi-Eltern‘ zu verstehen

Frau F (30, Sohn 9. Lj./Tochter Ende 2. Lj., seit 4 J. im Beruf/Vollzeit, Erstausbildung SPA 2 J., seit 2 J. Mitglied der GEW) greift fast ausschließlich auf das Muster *Familien-Experte* zurück. Am zweithäufigsten finden sich in dem Interview Bezüge auf das Muster *Resigniert*. Wie bereits erwähnt, gehört Frau F zu den Fällen im Sample, wo ‚Mütterlichkeit‘ bedeutsamer für den Berufsweg ist als die ursprünglichen, eigenen Orientierungen. Zugleich sind es diese Fälle, die ‚technisches‘, ‚mütterliches‘ Berufsbild teilen. Die Subjektkonstruktionen sind geprägt von einer vordergründigen Zufriedenheit. Es werden jedoch auch Konflikte angesichts eines frauentypischen, ‚doppelten‘ Lebensentwurfs deutlich. Frau F betont, sie „wollte nie Erzieherin“ werden. Ähnlich wie Frau C wollte sie nach dem „Realschulabschluss“ einfach „schnell“ „irgendwie was machen“. Nach Beratungsgesprächen in einer „Arbeitsamt-Maßnahme“ und „Jugendeinrichtung“ fing sie schließlich eine „SPA-Ausbildung“ an. Wie „die meisten“ kam der „Erzieher hinterher“, was sie, ebenso wie Frau D, „nicht bereut“ (SK3). Als Legitimation dient, dass sie dadurch „Arbeitszeiten“ „total gut“ „mit Familie vereinbaren“ kann (SK1). Die bereits erwähnte Resignation bezieht sich auf den ursprünglichen Wunsch, nach ihrem „Praktikum“ in einer

Jugendeinrichtung, zu studieren und in die Jugendarbeit zu gehen (abgebrochenes Studium „Soziale Arbeit und Diakonie“ 2 J.). Frau F konstruiert sich als ‚die Soziale‘, die nicht „nur basteln“, sondern was „bewegen“ bzw. „bewirken“ will. Deshalb „braucht“ sie „Polizei im Haus“, „schwierige Elterngespräche“ z. B. mit „Jugendamtauflage“, wo sie „wirklich helfen“ kann (SK4). Auch wenn die zufriedene Anpassung an den oben genannten ‚weiblich-familiären‘ Lebensentwurf überwiegt, „reizen“ sie Studium und die Arbeit mit „älteren Kindern oder Jugendlichen“ nach wie vor (SK1).

Im Zentrum des professionellen Selbstverständnisses steht ein instruktives, defizitorientiertes Bild von Erziehung, die vor allem„Familien“ mit „Problemen“ adressiert, wo nicht alles „behütet, tutschi“ ist. Handlungssicherheit geben ihr vor allemdie „Lob- bzw. Reflektions-Gespräche“ mit der „Leitung“ „einmal im Jahr“, z. B. wenn sie dann „mehr Geld“ kriegt“ (SK6). Das Selbstwirksamkeitserleben, etwas zu „bewegen“ bzw. „bewirken“, wird mit Kontrolle und einem höheren KlientInnenenalter verbunden. Hervorgehoben wird ein „toller Moment“ während der praktischen Fachschulausbildung. Ein Jugendlicher mit einem Ausbildungsvertrag „wirklich noch mal wiederkam“, ihr „gedankt“ hat, dass sie ihm wegen der „Deutschklausur“ in den „Arsch getreten“ hatte (SK4).

Die Ergebnisse machen deutlich, dass die familiäre Erfahrung zu mehr „Verständnis“ bzw. einer kooperativen Haltung gegenüber Eltern beitragen kann. Thematisiert wird die „Zeit“ als Voraussetzung für den angemessenen Umgang mit Trotz bzw. Wut in der „Autonomiephase“. Wenn die „Tochter“ sich z. B. „beim Einkaufen“ „auf den Boden schmeißt“, „weiß“ Frau F, sie „muss das ausleben“. Aber, wenn „die Zeit“ fehlt, z. B. „man morgens los muss“, dann „hält“ die IP „das nicht aus“, „schreit“ z. B., da sie „keine Maschine“ ist. Hier betont sie, wie ihr Infoabende für Eltern auch „selber“ helfen, und verweist damit auch auf die Bedeutung eines solidarischen Austauschs für die kritische Reflexion des eigenen Handelns (SK8). Ebenso wie im Fall von Frau C und Frau D machen die Ergebnisse auch deutlich, inwiefern die Geschlechterdifferenz entlang von *Leistung bzw. Bewegung* eine Grenze für die familiäre Erfahrung markiert. ‚Mütterlichkeit‘ wird zwar im Zusammenhang mit dem Abbau von Kontrolle/Distanz thematisiert, aber insgesamt überwiegt das ‚männlich-technische‘ Berufsbild, in dem *Leistung* bzw. etwas „bewegen bzw. bewirken“ mit Kontrolle bzw. „Polizei, Arsch treten“ verbunden wird. Als „Mutter“ „weiß“ sie, wie „wichtig“ beim „Kommunikation führen“ mit Eltern eine „Vertrauensbasis“ ist. Sie schickt z. B. eine Mutter zu „Anlaufstellen“: „<Geh da mal hin!>“ Vor dem Muttersein hat sie nur „gedacht“:

„<Assis! Die guckst du nicht mal freundlich an!>“ (SK5). Die Kita wird vor allemals Institution sozialer Versorgung und familiäre Ergänzung konzeptualisiert. Hier markiert die Geschlechterdifferenz entlang von *Angst/Verdacht vs. Sicherheit* und *Besonderheit* Grenzen für die familiäre Erfahrung. ‚Mütterliche‘ Vorstellungen dominieren unbemerkt das Handeln. In der Familie grenzt sich Frau F vom Partner bzw. Vater als „Pädagoge“ und „Mama“ ab. Sie „grätscht“ z. B. beim Papa „rein“, wenn die Tochter beim „Wickeln“ „knatschig, übermüdet“ ist, „zu Mama will“. Als fachliche Legitimation dient Offenheit dafür, dass „Wickeln“ „ganz intim“ ist, „auch schon für Kleinstkinder“. Im Beruf zeigt die IP hingegen kein Verständnis für mögliche Ängste von Eltern und Kind. Wenn Eltern sich z. B. „beschweren“, dass die „Tochter“ von männlichen Kollegen gewickelt wird, sollen sie „sich ‘ne andere Kita suchen“. Als Legitimation dient die „Gleichbehandlung“ der „Mitarbeiter“. Die „Krippe“ gilt außerdem als Bereich, in dem „offene Arbeit“ „noch nicht so möglich“ ist. Die ‚mütterliche‘ Konnotation von *Sicherheit* könnte also in der oben erwähnten Wickelsituation dazu beigetragen haben, dass es nur scheinbar um die Offenheit gegenüber den Bedürfnissen der Tochter ging, und markiert somit auch eine Grenze für die familiäre Erfahrung (SK10). Eine weitere Grenze der familiären Erfahrung wird in der unangemessenen Dienstleistungsorientierung gegenüber den Bedürfnissen in der familialen Vereinbarkeit seitens der Eltern deutlich. Wenn Eltern z. B. beim „Morgenkreis“ oder „in der Eingewöhnungsphase“ nicht „pünktlich“ sind, wird das damit gerechtfertigt, dass die Mutter „noch drei große Kinder“ hat, „bis die alle fertig sind“, was sie „auch zu Hause hat“ (SK7). Zeitstrukturen werden pauschal als „getaktet“ beschrieben und erscheinen so gleichgesetzt mit zeitlich-personellen Arbeitsbelastungen, die ebenfalls mit dem Code „getaktet“ bezeichnet wurden. Hier wird eine Frustration angesichts der eingeschränkten Möglichkeiten für „Dokumentation und Elterngespräche“ sowie dem Fehlen von „leistungsgerechter Bezahlung“ deutlich. Dabei verweist die Bezugnahme auf die eigene Aktivität bei „GEW“ und dem „Streik“ auf die Bedeutung von solidarischem Austausch für ein kritisches Bewusstsein. Als Legitimation dient die Abgrenzung der eigenen „Belastung“ von der Arbeit mit „Maschinen“, bei der z. B. ihr Partner häufig „stundenlang“ „wartet, ‘n Buch liest“ (SK2). Dennoch trägt ‚Mütterlichkeit‘ insgesamt zu einer individualisierten Sichtweise auf berufsstrukturelle Probleme bei. Der Wunsch nach Teilzeit wird mit familialer Vereinbarkeit begründet und mit dem bereits erwähnten Wunsch nach „besserer Bezahlung“ verbunden. Hervorgehoben wird außerdem der „Vorteil“, kürzere Wege zu haben, da die Tochter in die eigene Kita geht und dadurch „weniger in die Kita muss“ (SK5). Eine Verbesserung

der familialen Vereinbarkeit wäre, wenn Mütter „das Recht“ hätten, „nur bis 17 Uhr“ zu arbeiten (SK2). Das Wissen aus der Ausbildung wird grundsätzlich als ausreichend eingestuft. Dennoch sollten Fachschulen eine „Motivationserklärung“ voraussetzen, nur „ein bisschen kleiner“ als im Studium. Abgeprüft werden sollten „soziale Fähigkeiten“, weil „super“ in „Mathe“ sein im ErzieherInnenberuf „nichts bringt“ (SK6).

Auch dieser Fall zeigt, wie ein doppelter frauentypischer Lebensentwurf mit einem vermeintlich veralteten, ‚mütterlichen‘ Berufsverständnis bzw. Grenzen für die familiäre Erfahrung einhergeht.

Zusammenfassend betrachtet machen die Ergebnisse deutlich, dass je schwächer das professionelle Selbstverständnis ausgeprägt ist und keine Handlungsorientierung bieten kann, die ErzieherInnen umso mehr in unreflektierter Weise auf biografisches, familiäres Erfahrungswissen zurückgreifen und Belastungen im Beruf/in familialer Vereinbarkeit akzeptieren. In diesem Rahmen gewinnt die Reproduktion geschlechtsspezifischer Strukturen und Normen der Gesellschaft auf der Mikroebene sozialer Praxis von Subjektkonstruktionen an Bedeutung. Insofern markiert die fehlende Reflexion traditioneller Geschlechterkonstruktionen eine Grenze für das professionelle Selbstverständnis und damit auch für das familiär erworbene Erfahrungswissen. Dennoch können bislang verdeckte, ‚weiblich-familiäre’ Sozialkompetenzen einen Beitrag zu einem professionellen Selbstverständnis und dem Professionalisierungsdiskurs des Feldes leisten. Entscheidend ist, die geschlechtshierarchischen Strukturen der Berufsbildung bzw. die eigene soziale Positionierung darin in Beziehung zu normativen Erwartungen der Gesellschaft (z. B. Eltern, Träger, KollegInnen) und den eigenen Handlungsorientierungen zu setzen. Es bedarf angemessener Rahmenbedingungen in Bildung und Beruf, damit (angehende) ErzieherInnen ein Bewusstsein für die Ungewissheit pädagogischen Handelns und die Bedeutung von professionellem Wissen und Reflexion entwickeln und pflegen können. Diese Prozesse kennzeichnen zugleich zentrale Felder informellen Lernens, in denen die AkteurInnen im Laufe ihrer beruflichen Sozialisation ihr Handeln immer wieder reflektieren und kritisch mit den eigenen biografischen, familiären Erfahrungen abgleichen. Was als Lernen oder Lernresultat anerkannt wird, hängt jedoch auch immer von gesellschaftlichen Normen und Machtverhältnissen und damit auch von der sozialen Position der Lernenden bzw. verschiedenen Kategorien sozialer Differenz (vgl. Wischmann 2018). Die vorliegende Studie zeigt, dass insbesondere auch die Reflexion von Geschlecht auf den Ebenen von

Identitäts- bzw. Subjektkonstruktionen, symbolischen Repräsentationen und sozialen Strukturen eine zentrale Voraussetzung in Prozessen der Professionalisierung darstellt. Im Feld der traditionellen Frauenberufe ist es also gerade wichtig, implizit und informell vorausgesetzte ‚weiblich-familiäre' Sozialkompetenzen explizit zu machen und damit auch ein Stück weit zu formalisieren. Aus dem Blick geraten darf zugleich nicht, dass hier auch die Gefahr der Individualisierung von Bildungsprozessen besteht und, dass die individuellen Möglichkeiten des informellen Lernens durch die Lebenslage der Lernenden vorstrukturiert und ungleich verteilt sind.

Im folgenden sechsten Kapitel soll abschließend betrachtet werden, inwiefern die Untersuchungsergebnisse in einen praktischen Kontext gesetzt werden können.

VI. Schlussbetrachtung

6. Reform oder Ergänzung der Fachschulausbildung?[121]

Mädchen kommen nicht in sozialpädagogische Ausbildungsgänge, weil sie darin eine Vorbereitung auf familiale Aufgaben sehen, sondern sich eine qualifizierte Berufsausbildung erhoffen (Krüger 1986: 118).

In dieser Arbeit wurde die Professionalisierungsproblematik am Beispiel der ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen in Hamburg aus einer geschlechtertheoretischen Mehrebenenperspektive untersucht. Die Ergebnisse sind als soziale Konstruktionen und Tendenzen zu betrachten, so wie sie aus der Perspektive der befragten Fachkräfte zu verstehen sind. Sie spiegeln die subjektiven Sichtweisen der ErzieherInnen wider, ohne damit eine Funktionalität oder Rationalität für die Allgemeinheit beanspruchen zu können. Damit zeigen sich die Grenzen dieser Studie auf. Dennoch lassen sich Bezüge zu den Rahmenbedingungen in der Aus-/Weiterbildung und Praxis im Untersuchungsfeld herstellen, die über den Einzelfall hinausweisen.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass je schwächer das professionelle Selbstverständnis ausgeprägt ist und keine Handlungsorientierung bieten kann, die AkteurInnen umso mehr in unreflektierter Weise auf biografisches, familiäres Erfahrungswissen zurückgreifen und belastende Rahmenbedingungen akzeptieren. In diesem Rahmen gewinnt die Reproduktion traditioneller Geschlechterkonstruktionen an Bedeutung und markiert eine Grenze für das professionelle Selbstverständnis und die Reflexion familiären Erfahrungswissens. Damit (angehende) ErzieherInnen ein Bewusstsein für die doppelte Ungewissheit pädagogischen Handelns, deren Anforderungen und Belastungen entwickeln, bedarf es angemessener Rahmenbedingungen sowohl in der Aus- und Weiterbildung als auch im Beruf, inklusive familialer Vereinbarkeit. Die Ausbildung und Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses kennzeichnen zentrale Felder informellen Lernens, in denen die AkteurInnen im Laufe ihrer beruflichen Sozialisation ihr Handeln immer wieder reflektieren und kritisch mit den eigenen biografischen, familiären Erfahrungen abgleichen. Entscheidend dabei ist, die geschlechtshierarchischen Strukturen der

[121] Zitat aus: Krüger, Helga (1986): Mädchen in Frauenberufen: Gegen den Prozeß der Bekehrung der Frauen zu ‚niederen Diensten'. In: Rabe-Kleberg; Krüger, Helga; Derschau, Dietrich v. (Hrsg.): Qualifikationen für Erzieherarbeit. Bd. 3. Beruf oder Privatarbeit – eine falsche Alternative. DJI Materialien. Weinheim/München: Jeventa, S. 103-118.

Berufsbildung bzw. die eigene soziale Positionierung darin in Beziehung zu den normativen Erwartungen der Gesellschaft (z. B. Eltern, Träger, KollegInnen) und den eigenen Handlungsorientierungen zu setzen. In dem Fall könnte z. B. die Fragestellung *„Warum wurde in der Situation so gehandelt?“* im Sinne einer geschlechterreflexiven Mehrebenenperspektive erweitert werden auf *„Welche Strukturbedingungen und normativen Erwartungen liegen diesem Handeln zugrunde, werden reproduziert oder infrage gestellt? Welche Bedeutung hat Geschlecht dabei?“*. Auf diese Weise kann biografisch, familiär erworbenes Erfahrungswissen kontinuierlich ausdifferenziert werden, um bestehende Handlungspotenziale zu erweitern.

Vor dem Hintergrund der Studie kann festgehalten werden, dass die systematische Abstimmung von Aus- und Weiterbildung und Praxis nach wie vor zu den zentralen Herausforderungen in der Professionalisierung des Untersuchungsfeldes gehört. Allerdings scheinen sich die gegenwärtigen Bestrebungen auf den Ausbau eines Weiterbildungssystems zu richten. Aus der geschlechtertheoretischen Mehrebenenperspektive der Studie kann festgehalten werden, dass eine Professionalisierung die systematische Entkopplung von Geschlecht und Qualifikation auf den drei Ebenen der Identitäts-/Subjektkonstruktionen, symbolischen Repräsenationen und sozialer Strukuren voraussetzt. Eine fortlaufende Reform der Fachschulausbildung erscheint damit für eine angemessene Qualifizierung und gesellschaftliche Wertschätzung unverzichtbar. Solange der Status als ‚unechte‘, praxisferne Fachschule ohne angemessene Zugangsvoraussetzungen unverändert bleibt, fehlen die Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Kompetenzen, wie sie z. B. im DQR für Niveaustufe 6 vorgesehen sind. Eine angemessene Ausbildung bildet also weiterhin eine zentrale Voraussetzung, damit der ErzieherInnenberuf zu einem modernen Beruf werden kann, der lebenslang und mit angemessenen Aufstiegs- und Verdienstchancen ausgeübt wird. Wie bereits erwähnt, gehören dazu Instanzen der Selbstreflexion, in denen (angehenden) ErzieherInnen ermöglicht wird, den Einfluss biografisch, familiär erworbenen Erfahrungswissens, normativer Erwartungen und Strukturbedingungen auf ihr Handeln zu reflektieren, gerade im Hinblick auf Geschlecht und Profession.

Die Ergebnisse verweisen darauf, wie wichtig der solidarische Austausch mit anderen AkteurInnen des Feldes für die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses ist. An vielen Stellen zeigen die ErzieherInnen, dass bei ihnen

bereits ein Bewusstsein für doppelte Ungewissheit vorhanden ist, jedoch ohne in ein gemeinsames Handeln der Belastungsbewältigung übersetzt zu werden. Damit gewinnen nicht nur traditionelle Formen gewerkschaftlicher Interessenvertretung an Bedeutung. Hier könnten weitere Angebote ansetzen, die die Möglichkeit zu solidarischem Austausch und der Entwicklung beruflicher Identität bieten. Träger und Einrichtungen sollten verpflichtet werden, z. B. zeitlich-personelle Ressourcen für einen regelmäßigen Austausch im Team zu ermöglichen. Bereits in den Fachschulen sollte ein realistisches Berufsbild vermittelt werden. Gewerkschaftlich Aktive könnten z. B. im Rahmen der Aus- und Weiterbildung zur Reflexion darüber anregen, inwieweit Rahmenbedingungen, die Belastungen hervorbringen, tatsächlich unveränderbar sind.

Unter der Bedingung, dass eine ‚Kultur der Solidarität und Reflexivität' Teil und Voraussetzung des professionellen Selbstverständnisses der im Feld Tätigen wird, kann auch das informell erworbene familiäre Erfahrungswissen zur professionellen Ressource werden. Dies erfordert die Reflexion von Geschlecht auf den drei genannten Ebenen des Konstruktes pädagogischer Professionalität. Wichtig ist es also, das zuvor informell vorausgesetzte ‚weiblich-familiäres' Erfahrungswissen in Aus- und Weiterbildung und der Praxis zu explizieren und damit auch ein Stück zu formalisieren. Die Anerkennung von informellem, familiärem Erfahrungswissen ist ein wichtiger Schritt in der Professionalisierung des Feldes, jedoch nicht in erster Linie im Hinblick auf formale Anerkennung, sondern in Bezug auf die Anschlussfähigkeit dieser Lernerfahrungen in unterschiedlichen Kontexten.

Es bedarf weiterer Forschung, wie biografisch, familiär erworbenes Erfahrungswissen kontinuierlich ausdifferenziert werden kann, um bestehende Handlungspotenziale zu erweitern. Unter welchen Voraussetzungen sind die AkteurInnen in traditionellen Frauenberufen offen dafür, Belastungen – die für sie zur Normalität geworden sind – als Problem zu thematisieren, deren Bearbeitung langfristig nicht allein gelingt, sondern ein gesellschaftsbezogenes Handeln notwendig macht? Bezogen auf den ErzieherInnenberuf wäre es z. B. interessant, die sich im Wandel befindende Fachschulausbildung stärker in den Blick zu nehmen. Welches professionelle Selbstverständnis benötigen z. B. die Lehrkräfte, um die für die Prozesse lebenslanger Selbstbildung nötigen Lehr-Lernarrangements zu bieten? Welche Chancen bietet die berufsbegleitende ErzieherInnenausbildung für die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses?

Literaturverzeichnis

Abbott, Andrew (1988): The System of Profession. Chicago, London: University of Chicago Press.

AGJ/Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2012): Herausforderungen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) für die Kinder- und Jugendhilfe. Stellungnahme der AGJ. https://www.jugendhilfeportal.de/fileadmin/public/Artikelbilder/DQR.pdf [Abruf am: 12.03.2017].

Aigner, Josef Christian (2012): Elementar-Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

AK DQR/Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011.

Aktionsrat Bildung (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten (Gutachten). http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten_Professionalisierung_in_der_Fruehpaedagogik.pdf [Abruf am: 03.06.2015].

Amtsblatt der Europäischen Union (2012): Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens, C 398. Luxemburg.

Andermann, Hilke; Dippelhofer-Stiem, Barbara; Kahle, Irene (1996): Erzieherinnen vor dem Eintritt in das Berufsleben. Zu ihren beruflichen Orientierungen und zur Beurteilung ihrer Ausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Frauenforschung, 14. Jg., S. 138-151.

Anders, Yvonne; Roßbach, Hans-Günther (2013). Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland. In: Stamm, Margrit; Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 183-196.

Andresen, Sünne; Dölling, Irene (2004): Geschlechter-Wissen in Organisationen: Einblicke in die Deutungsmuster leitender Fachbeamter einer Berliner Kommunalverwaltung. In: Edeling, Thomas; Jann, Werner; Wagner, Dieter (Hrsg.): Wissensmanagement in Politik und Verwaltung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 89-110.

ANKOM (2016): Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung. http://www.ankom.his.de [Abruf am: 23.09.2016].

Annen, Silvia (2012): Anerkennung von Kompetenzen: kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld: Bertelsmann.

Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe (2008): Rahmenbedingungen der Förderung von Kindern in Kindertagespflege. https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2008/Rahmenbedingungen_Kindertagespflege.pdf [Abruf am: 23.09.2016].

Arbeitsgruppe zur Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR (2011): Empfehlungen der Arbeitsgruppen zur Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR. https://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.filedetail&fileID=1348521739557 [Abruf am: 20.07.2015].

Arnold, Rolf (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin, S. 253-307.

Austin, John L. (1968): Performative und konstatierende Äußerungen. In: Bubner, Rüdiger (Hrsg.): Sprache und Analysis. Texte zur englischen Philosophie der Gegenwart. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 140-153.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.

Baethge, Martin (2013): Professionalisierungspfade bei personenbezogenen Dienstleistungen. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Berth, Felix; Diller, Angelika; Nürnberg, Carola; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI Fachforum Bildung und Erziehung Band 10. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 101-129.

BASFI Hamburg/Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration. Freie und Hansestadt Hamburg. (Hrsg.) (2012): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Hamburg: Druckerei Siepmann.

BAGE/Bundesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen e.V. (2016): Was sind Elterninitiativen? http://bage.de/menue/elterninitiativen/was-sind-elterninitiativen/ [Abruf vom 26.10.2016].

BAG-KAE/BeA/BöfAE – Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Ausbil-dungsstätten für Erzieherinnen/Erzieher/Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik/Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier, nicht konfessionell gebundener Ausbildungsstätten für Erzieher/innen (2004): Zukunftsfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Bundesrepublik Deutschland. Gemeinsames Positionspapier, 15. Mai 2004. https://www.kindergartenpaedagogik.de/1133.html [Abruf am: 20.03.2016].

Bahl, Anke (2009): Von Schlüsselqualifikationen zu globalen „key competencies“ – Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen. Bahl, Anke (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze. Bielefeld: Bertelsmann, S. 19-39.

Balluseck, Hilde v. (2008): Frühpädagogik als Beruf und Profession. In: Dies. (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 15-36.

Balluseck, Hilde v. (2010a): Qualifikationsrahmen, Quereinstiege und die (Männer-)Quote – Aktuelle Herausforderungen an die Ausbildung von ErzieherInnen. http://www.erzieherin.de/qualifikationsrahmen-quereinstiege-und-die-maenner quote.html [Abruf am: 05.09.2016].

Balluseck, Hilde v. (2010b): Der Weg zur pädagogischen Fachkraft. https://www.erzieherin.de/der-weg-zur-paedagogischen-fachkraft.html [Abruf am: 05.08.2017].

Balluseck, Hilde v. (2012): Fachschule und Hochschule im Deutschen Qualifikationsrahmen. Sind die beiden frühpädagogischen Ausbildungen gleichwertig? http://www.erzieherin.de/fachschule-und-hochschule-im-deutschen-qualifikationsrahmen [Abruf am: 01.10.2014].

Balluseck, Hilde v. (2014): Rezension vom 08.01.2014 zu: Berth, Felix; Diller, Angelika; Nürnberg, Carola; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI Fachforum Bildung und Erziehung Band 10. München. In: socialnet Rezensionen, http://www.socialnet.de/rezensionen/15932.php [Abruf am: 13.02.2016].

Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften. Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Dies. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Suhrkamp, Frankfurt a. M., S. 10-39.

Beck, Ulrich (1996): Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven ‚reflexiver Modernisierung'. In: Ders.; Giddens, Anthony; Scott, Lash (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 19-112.

Becker-Schmidt, Regina; Krüger, Helga (2009): Krisenherde in gegenwärtigen Sozialgefügen: Asymmetrische Arbeits- und Geschlechterverhältnisse – vernachlässigte Sphären gesellschaftlicher Reproduktion. In: Aulenbacher, Brigitte, Wetterer, Angelika (Hrsg.): Arbeit, Perspektiven und Diagnosen der Geschlechterforschung. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 12-41.

Beher, Karin (1999): Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept. Neuwied/Berlin: Luchterhand.

Beher, Karin; Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Anworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 15. München.

Benson, Susan P. (1986): Counter cultures: saleswomen, managers, and customers in American department stores, 1890–1940, Urbana, Ill.: University of Illinois Press.

Berliner Zeitung (2018): Personalmangel Fröbel-Kitas zeigen sich selbst an. https://berliner-zeitung.de/berlin/brandenburg/personalmangel-froebel-kitas-zeigen-sich-selbst-an-2 9988992 [Abruf am: 16.07.2018].

Berufsbildungsbericht (2016). Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn. Berlin. https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2016.pdf [Abruf am: 19.05.2016].

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2015). Pädagogisches Personal in KiTas – Qualifikationsniveaus. http://www.laendermonitor.de/uebersicht-grafiken/indikator-11a1-qualifikationsniveaus/index.nc.html [Abruf am: 16.02.2016].

Berth, Felix; Diller, Angelika; Nürnberg, Carola; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2013): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI Fachforum Bildung und Erziehung Band 10. München.

Betz, Tanja (2013): Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In: Stamm, Margrit; Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 259-272.

Bjørnåvold, Jens (2001): Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. Luxemburg: Amt für Amtl. Veröff. d. Europ. Gemeinschaften CEDEFOP.

Blings, Jessica (2012): EQR-Implementierung und Lernergebnisorientierung – ein Weg in Richtung mehr Durchlässigkeit? In: Blings, Jessica; Ruth, Klaus (Hrsg.): Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven zur Implementierung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 9-22.

BMFSFJ/Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2011): ESF-Modellprogramm „MEHR Männer in Kitas“: https://www.bmfsfj.de/blob/94298/9cfa689c1482e04c699093832934566c/mehr-maenner-in-kitas-esf-modellprogramm-flyer-data.pdf [Abruf am: 26.10.2016].

Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1998): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen: Leske+Budrich.

Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2. Aufl. Wien: Braumüller.

Brandes, Holger; Andrä, Markus; Roeseler, Wenke (2012): Das „Männliche“ in der Erziehung. Annäherungen an geschlechtsspezifisches Erziehungsverhalten und Rollenvorbild. In: Cremers, Michael; Höyng, Stephan; Krabel, Jens; Rohrmann, Tim (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen: Barbara Budrich, S. 151-168.

Brandes, Holger; Andrä, Markus; Röseler, Wenke; Schneider-Andrich, Petra (2013): Männer in Kitas – Was machen sie anders und wie profitieren die Kinder von ihnen? Ergebnisse aus der „Tandem-Studie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Männern und Frauen. Frühe Kindheit. 16 (5), S. 38-43.

Brödel, Rainer (1998): Lebensbegleitendes Lernen – lebensbegleitende Bildung. In: Ders.: Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 1-32.

Bruder, Klaus-Jürgen (2003): >>Die biographische Wahrheit ist nicht zu haben<< – für wen? Psychoanalyse, biographisches Interview und historische (Re-)Konstruktion. In: Ders. (Hrsg.): Subjektivität und Postmoderne. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 9-37.

Brücker, Margrit (2013): Professionalisierung und Geschlecht im Berufsfeld Soziale Arbeit. In: Gilessen, Jens; Keil, Johannes; Pasternack, Peer (Hrsg.): Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken. die hochschule, journal für wissenschaft und bildung 22, Ausgabe 1/2013, S. 107-117.

BSB, HIBB/Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburger Institut für Berufliche Bildung (Hrsg.) (2013): Bildungsplan. Fachschule für Sozialpädagogik (FSP). Freie Hansestadt Hamburg. Eigendruck.

Bundesagentur für Arbeit (2016): Berufenet. Steckbrief Erzieher/in. https://www.berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/bkb/9162.pdf [Abruf am: 17.10.2016].

Buschmeyer, Anna (2013): Zwischen Vorbild und Verdacht. Wie Männer im Erzieherberuf Männlichkeit konstruieren. Wiesbaden: Springer VS.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin: Berlin, Verlag.

Butler, Judith (1997): Excitable Speech, New York and London: Routledge.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Campe, Joachim Heinrich (1789): Väterlicher Rath für meine Tochter. Braunschweig 1796 [Nachdruck Paderborn 1988]. Erstdruck: Braunschweig

(Schulbuchhandlung) 1789. http://www.zeno.org/nid/20003603741 [Abruf am: 30.11.2016].

CEDEFOP/European Centre for the Development of Vocational Training (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg. http://www.cedefop.europa.eu/files/4054_de.pdf. [Abruf am: 30.11.2016].

Chomsky, Noam (1973): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Cloos, Peter (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe Weinheim, München: Juventa.

Cloos, Peter (2013): Kindheitspädagogische Professionalität im Spiegel vergleichender Forschung. Über mögliche Unterschiede zwischen fachschul- und hochschulausgebildeten Fachkräften. In: Berth, Felix; Diller, Angelika; Nürnberg, Carola; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI Fachforum Bildung und Erziehung Band 10. München, S. 39-62.

Cloos, Peter; Göbel, Anika; Lemke, Ilka (2015): Frühpädagogische Reflexivität und Fallarbeit. Reflexive Praktiken der Interferenzbearbeitung in Teamgesprächen. In: König, Anke; Leu, Hans Rudolf; Viernickel. Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim, Basel. Beltz, S. 144-162.

Colberg-Schrader, Hedi (1999): Erzieherinnen – Zukunftsberuf trotz leerer Kassen? In: Auernheimer, Richard (Hrsg.): Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 119-131.

Colberg-Schrader, Hedi (1984): Berufsverständnis und Erzieherarbeit. In: Zimmer, Jürgen (Hrsg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 6: Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 153-168.

Colley, Helen; Hodkinson, Phil; Malcolm Janice (2002): Non-formal learning: mapping the conceptual terrain, a consultation report. Leeds: University of Leeds Lifelong Learning Institute. http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm [Abruf am: 30.07.2019].

Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Corsi, Giancarlo (1993): Die dunkle Seite der Karriere. In: Baecker, Dirk (Hrsg.): Probleme der Form. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 252-265.

Cremers, Michael, Krabel, Jens; Calmbach; Marc, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2015): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. Ein Forschungsprojekt der katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und Sinus Sociovision GmbH. 5. Auflage, Heidelberg/Berlin: BMFSFJ.

Daniel, Ute (1989): Arbeiterfrauen in der Kriegsgesellschaft: Beruf, Familie und Politik im Ersten Weltkrieg, Göttingen: Vandenhoek und Ruprecht.

Datenreport zum Berufsbildungsbericht (2016): Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld: Bertelsmann.

Dehnbostel, Peter; Seidel, Sabine; Stamm-Riemer, Ida (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn, Hannover. http://www.ankom.his.de/material/dokumente/Expertise_Dehnbostel_StammRiemer_Seidel_2010.pdf [Abruf am: 18.08.2016].

Deutsches Jugendinstitut e.V./DJI; Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte/WiFF (2011): Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a. M.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2011): Eckpunktepapier des Deutschen Vereins zu den Herausforderungen beim Ausbau der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2010/pdf/DV%2002-11_Eckpunkt epapier_Ausbau%20KTB.pdf [Abruf am: 03.08.2012].

Dewe, Bernd; Otto, Hans-Uwe (1996): Sozialpädagogik – Über ihren Status als Disziplin und Profession. In: Neue Praxis 26, S. 3-17.

Dewe, Bernd; Otto, Hans-Uwe (2010): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen, S. 197-217.

Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Scherr, Albert; Stüwe, Gerd (2011): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. 4. Auflage. Weinheim, München: Juventa.

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/DIPF, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/DIE, Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung/IES. (2004): Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/DIPF, Amt für Lehrerbildung/AfL (2010): Abschlussbericht Professionalisierungs-Portfolio – Instrument zur phasenübergreifenden Erkennung und Anerkennung des informellen, nichtformalen und formalen Lernens in der hessischen Lehrer(innen)bildung. Frankfurt a. M. https://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/steubis/Abschlussbericht_2010_PP_Endfassung.pdf [Abruf am: 26.07.2017].

DGB-Index (2015): Sinnvolle Arbeit, hohe Belastung und geringes Einkommen. Arbeitsbedingungen in den Erziehungsberufen. Institut DGB-Index Gute Arbeit (Hrsg.): DGB-Index Gute Arbeit Kompakt 01/2015.

DGfE/Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2011): Stellungnahme zum Europäischen Qualifikationsrahmen und seiner nationalen Umsetzung. In: DGfE: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, H. 42, 22. Jg., S. 23-25.

Diefenbach, Heike; Klein, Michael (2002): „Bringing Boys Back In“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 48, Heft 6, S. 938-958.

Diefenbach, Heike (2010): Jungen – die „neuen“ Bildungsverlierer. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 245-272.

Dietrich, Stephan; Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth u. a. (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/dietrich99_01.pdf [Abruf am: 26.07.2017].

Diller, Angelika (2010): Von der Sackgasse zur Durchfahrtsstraße. Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit im Bildungssystem. München.

Diller, Angelika (2014a): Stillstand oder Innovation? Anmerkungen zur frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft. In: Förster, Charis; Hammes di Bernardo, Eva (Hrsg.): Qualifikation in der Frühpädagogik: Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung? Freiburg: PFV. Verlag Herder GmbH, S. 102-112.

Diller, Angelika (2014b): Weiterbildnerinnen und Weiterbildner im Spiegel fachlicher Anforderungen, unterschiedlicher Qualifikationen und heterogener Arbeitsbedingungen. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 12-27.

Dippelhofer-Stiem, Barbara; Kahle, Irene (1995): Die Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Empirische Analysen zum professionellen Selbstbild des pädagogischen Personals, zur Sicht der Kirche und zu den Erwartungen der Eltern. Bielefeld: Kleine.

Dippelhofer-Stiem, Barbara (2001): Erzieherinnen im Vorschulbereich. Soziale Bedeutung und Professionalität im Spiegel sozialwissenschaftlicher Forschung. Arbeitsbericht Nr. 11, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. http://www.uni-magdeburg.de/isoz/ publikationen/download/11.pdf [Abruf am: 30.11.2013].

Dippelhofer-Stiem, Barbara (2006): Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen. In: Fried, Lilian; Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz, S. 358-367.

Dippelhofer-Stiem, Barbara (2012): Beruf und Professionalität im frühpädagogischen Feld. In: Fried, Lilian; Dippelhofer-Stiem, Barbara; Honig, Michael-Sebastian; Liegle, Ludwig: Pädagogik der frühen Kindheit. Studienbuch. Bachelor/Master. Weinheim: Beltz, S. 129-161.

Dippelhofer-Stiem, Barbara (2013): Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen. In: Fried, Lilian; Roux, Susanna (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. 3. überarbeitete Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 400-410.

Diskowski, Detlef (2014): Seiteneinstiege in die Ausbildung und in den Beruf. In: Förster, Charis; Hammes di Bernardo, Eva (Hrsg.): Qualifikation in der Frühpädagogik: Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung? PFV. Verlag Herder GmbH Freiburg, S. 121-132.

Dölling, Irene (2007): ‚Geschlechter-Wissen' – ein nützlicher Begriff für die 'verstehende' Analyse von Vergeschlechtlichungsprozessen? In: Gildemeister, Regine; Wetterer, Angelika (Hrsg.): Erosion oder Reproduktion geschlechtlicher Differenzierungen? Widersprüchliche Entwicklungen in professionalisierten Berufsfeldern und Organisationen. 1. Aufl. Münster: Verl. Westfälisches Dampfboot,
S. 10-31.

Doherty-Derkowsky, Gilian (1995): Quality Matters. Excellence in Early Childhood Programms. Ontario.

Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.

DQR/Deutscher Qualifikationsrahmen (2017a): Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www. dqr. de [Abruf am: 29.06.2017].

DQR/Deutscher Qualifikationsrahmen (2017b): Werden nicht-formales und informelles Lernen im DQR berücksichtigt? https://www.dqr.de/content/2360.php [Abruf am: 28.06.2017].

Dudek, Joanna; Gebrande, Johanna (2012): Quereinstieg in den Erzieherinnenberuf. Strategien zur Gewinnung zusätzlicher Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 19. München.

Early, Diane u. a. (2007): Teacher`s Ecucation, Classroom Quality, and Young Children`s Academic Skills: Results from Seven Studies of Preschool Programms. In: Child Development, 78. J., H. 2, S. 558-580.

Ebert, Siegrid (2006): Erzieherin – Ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik. Freiburg i. Br., Wien u. a.: Herder.

Ebert, Sigrid (2010): Die Kita als Ausbildungsort. In: Dies. (Hrsg.): Die Kita als lernende Organisation. Ein Sonderheft der Fachzeitschrift kindergarten heute. Freiburg, S. 50-63.

Ebert, Sigrid (2011): Professionalisierung als Selbstbildungsprozess. http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/FT_ebert_2011.pdf [Abruf am: 30.06.2016].

Ebert, Sigrid (2012): Von der Kindergärtnerin zur Kindheitspädagogin Die Geschichte eines Frauenberufs. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.): DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts 2.2012. Nr. 98. Mainburg: Pinsker Druck & Medien GmbH, S. 30-32.

Ebert, Sigrid (2013): Der Deutsche Qualifikationsrahmen setzt neue Akzente im System der Aus- und Weiterbildung sozialpädagogischer Fachkräfte. In: Focali, Ergin; Kimmerle, Christoph; Naumann, Gabriela (Hrsg.): Zukunft Erziehen. Grundlagen, Perspektiven, Kontroversen der sozialpädagogischen Ausbildung. Berlin, S. 221-230.

Ebert, Sigrid (2014): Zum Stellenwert des Lernorts Praxis in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Mentorin am Lernort Praxis. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8. München, S. 70-77.

Ehlert, Gudrun (2010): Profession, Geschlecht und Soziale Arbeit. In: Bereswill, Mechthild (Hrsg.): Geschlechterperspektiven für die Soziale Arbeit. Zum Spannungsverhältnis von Frauenbewegungen und Professionalisierungsprozessen. Weinheim u. a.: Juventa, S. 45-60.

Eibeck, Bernhard (2014): Eingruppierung und Bezahlung von Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen. Tarifliche Entgeltordnungen aus gewerkschaftlicher Sicht. In: Hanssen, Kirsten; König, Anke; Nürnberg, Carola; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Arbeitsplatz Kita. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München,
S. 47-58.

Elias, Norbert (1991): Was ist Soziologie? Weinheim, München: Beltz.

Erning, Günter (1987): Bilder aus dem Kindergarten – Bilddokumente zur geschichtlichen Entwicklung der öffentlichen Kleinkinderziehung in Deutschland. Freiburg: Lambertus Verlag.

Erpenbeck, John (2002): Kompetenz und Performanz im Bild moderner Selbstorganisationstheorie. Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. Dokumentation 4. BIBB-Fachkongress 2002 http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/erpenbeck_03_4_2002.pdf [Abruf vom 21.5.2019]

Erpenbeck, John (2004): Vier unbewältigte Probleme bei der Bewältigung des Unplanbaren. In: Böhle, Fritz; Pfeiffer, Sabine; Sevsay-Tegethoff, Nese (Hrsg.): Die Bewältigung des Unplanbaren, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 319-321.

Erpenbeck, John; Heyse, Volker (Hrsg.) (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster u. a.: Waxmann.

Erpenbeck, John; von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Etzioni, Amitai (1969): The Semi-Professions and Their Organisations. New York: Free Press.

Europäische Kommission (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Europäischen Kommission. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-euopa_04_raum-lll.pdf [Abruf am: 20.06.2014].

Europäische Kommission (2002): Bericht über die Qualitätsindikatoren für das Lebenslange Lernen in Europa. http://www.ec.europa.eu/education/lifelong,learning,policy/ doc/policy/qualityreport_de.pdf [Abruf am: 20.06.2014].

Europäische Kommission (2008) (Hrsg.): Der Europäische Qualifikationsrahmen. http://www.ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_de.htm [Abruf am: 20.06.2014].

Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes (Lissabonner Beschlüsse). Lissabon. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm [Abruf am: 20.06.2014].

ErzieherIn.de. Das Portal für die Frühpädagogik (2016): Informationen über die Zulassungs- und Ausbildungsbedingungen. Letzte Überarbeitung: 27.07.2016.

https://www.erzieherin.de/der-weg-zur-paedagogischen-fachkraft.html [Abruf am: 24.08.2017].

Evers, Adalbert; Nowotny, Helga (1987): Über den Umgang mit Unsicherheit. Die Entdeckung der Gestaltbarkeit von Gesellschaft. Frankfurt a. M.

Faas, Stefan (2010): Erfassung und Analyse frühpädagogischen Professionswissens – Eine forschungsmethodische Annäherung. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Strehmel, Petra (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung. Freiburg i. Br.: FEL, S. 219-245.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 175-191.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2010): Sozialisation, Habitus, Geschlecht. In: Liesner, Andrea; Lohmann, Ingrid (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 19-30.

Fischer-Rosenthal, Wolfram; Rosenthal, Gabriele (1997): Narrationsanalyse biografischer Selbstrepräsentationen. In: Hitzler, Ronald, Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: Leske+Budrich, S. 133-164.

Flachmeyer, Marcus; Harhues, Ortrud; Honauer, Heike; Schulte Hemming, Andreas (2010): Wissen, was ich kann: Verfahren und Instrumente der Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen. Münster u. a.: Waxmann.

Flick, Uwe (1999): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg.

Flick, Uwe (2000): Konstruktion und Rekonstruktion. Methodologische Überlegungen zur Fallrekonstruktion. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 179-200.

Förster, Charis (2014): Professionalisierung in der Frühpädagogik: Potentiale, Probleme, Perspektiven. In: Förster, Charis; Hammes-Di Bernado, Eva (Hrsg.): Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung? PFV. Verlag Herder GmbH Freiburg, S. 12-18.

Friebertshäuser, Barbara (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative

Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 371-395.

Fried, Lilian (2012): Programme, Konzepte und subjektive Handlungsorientierungen. In: Fried, Lilian; Dippelhofer-Stiem, Barbara; Honig, Michael-Sebastian; Liegle, Ludwig: Pädagogik der frühen Kindheit. Studienbuch. Bachelor/Master. Weinheim: Beltz, S. 57-90.

Friederich, Tina (2015): Qualifikationsrahmen und -profile. In: Rißmann, Michaela (Hrsg.): Lexikon Kindheitspädagogik. Köln/Kronach: Carl Link, S. 411-415.

Tina Friederich (2017): Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung. Weinheim, Basel: Beltz.

Friese, Marianne (2013): Von der privaten Sorge zum professionalisierten Dienst am Menschen. Eine genderspezifische und berufspädagogische Analyse. In: Berth, Felix; Diller, Angelika; Nürnberg, Carola; Rauschenbach,Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI Fachforum Bildung und Erziehung Band 10. München, S. 131-152.

Fröbel, Friedrich (1841a): Die Bildung von Kinderpflegerinnen: Kindermädchen und Kinderwärterinnen – überhaupt die Bildung zur ersten Kindererziehung und die Führung von Bewahranstalten – besonders den deutschen Kindergarten betreffend. Zitiert nach: Hofmann, Erika (Hrsg.) (1982a): Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften, Bd. 4: Die Spielangaben. Stuttgart, S. 179-202.

Fröbel, Friedrich (1841b): Die Kindergärten als um- und erfassende Pflege- und Erziehungsanstalten der Kindheit, der Kinder bis zum schulfähigen Alter und der deutschen Kindergarten als eine Musteranstalt dafür insbesondere. Zitiert nach: Hofmann, Erika (Hrsg.) (1982b): Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften und Briefe von 1809-1851. Godesberg, S. 149-178.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Nentwig-Gesemann, Iris; Pietsch, Stefanie (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WiFF. München.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Weltzien, Dörte; Kirstein, Nicole; Pietsch, Stefanie; Rauh, Katharina (2014): Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Expertise. Erstellt im Kontext der AG "Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung" in Koordination des BMFSFJ März 2014. Freiburg i. Br.: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung.

Fthenakis, Wassilios E. (2011): "Eine Reform der Ausbildung ist unverzichtbar". Fachtagung "Bildungsberufe im Wandel". Bonn 14. September 2011. Stiftung "Haus der kleinen Forscher", BIBER– Netzwerk frühkindliche Bildung, Deutsche Telekom Stiftung. Ein Interview mit Professor Fthenakis. http://www.bibernetz.de/wws/fachtagung-fthenakis-interview.html [Abruf am: 08.08.2017].

Fuchs-Rechlin, Kirsten (2007): Wie geht's im Job? KiTa-Studie der GEW. Frankfurt/Main: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft.

Gaylor, Claudia; Schöpf, Nicolas; Severing, Eckart (2015): Wenn aus Kompetenzen berufliche Chancen werden. Wie europäische Nachbarn informelles und non-formales Lernen anerkennen und nutzen. Bertelsmann-Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/LL_Wenn_aus_Kompetenzen_berufl._Chancen_werden_19.05.15.pdf [Abruf am: 30.03.2017].

Geissler, Birgit (2013): Professionalisierung und Profession. Zum Wandel klientenbezogener Berufe im Übergang zur post-industriellen Gesellschaft. In: Gilessen, Jens; Keil, Johannes; Pasternack, Peer (Hrsg.): Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken. die hochschule, journal für wissenschaft und bildung 22, Ausgabe 1/2013, S. 19-32.

Geldemann, Brigitte; Seidel, Sabine; Severing, Eckart (2009): Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld: Bertelsmann.

GEW/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2010): Mehr Männer in Kitas – Modellprogramm mit Nebenwirkungen. http//:www.gew.de/Mehr_Maenner_in_Kitas-_Modellprogramm_mit_Nebenwirkungen.html [Abruf am: 22.07.2014].

GEW/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2015): Tarifverhandlungen Sozial- und Erziehungsdienst. Tarifvertrag öffentlicher Dienst. Tarifinfo Nr. 9 Oktober 2015. Aufwertung – ein langer Weg. Tarifergebnis markiert weiteren Schritt. https://www.gew-sh.de/sites/default/files/download/meldungen/gew_tarifinfo_tvoed_nr9_6s_10_2015_k7_web.pdf [Abruf am: 30.03.2017].

Gildemeister, Regine (2005): Geschlechtliche Kategorisierung und Gleichstellungsnorm: Tücken der Gleichzeitigkeit. In: Funder, Maria; Dörhöfer, Steffen; Rauch, Christian (Hrsg.): Jenseits der Geschlechterdifferenz? Geschlechterverhältnisse in der Informations- und Wissensgesellschaft. München und Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 59-78.

Gillen, Julia (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz, Dissertation Hamburg Helmut-Schmidt-Universität. Bielefeld: Bertelsmann.

Gillessen, Jens; Keil, Johannes; Pasternack, Peer (2013): Professionalisierungsprozesse und Geschlecht. Zur Einleitung. In: Gillessen, Jens; Keil, Johannes; Pasternack, Peer (Hrsg.): Berufsfelder im Professionaliserungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken. die hochschule, journal für wissenschaft und bildung 22, Ausgabe 1/2013, S. 6-18.

Gössling, Bernd (2016): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) zwischen Status Quo und Aufbruch. In: Wirtschaft und Erziehung, 68 (4). Wolfenbüttel: Heckner, S. 132-136.

Gutschow, Katrin; Dybowski, Gisela; Eberhardt, Christiane; Frank, Irmgard; Münchhausen, Gesa; Schreiber, Daniel (2010): Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen. Bericht an den Hauptausschuss. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn.

Gutschow, Katrin (2013): Informelles und nicht formales Lernen im DQR sichtbar machen. Diskussionsergebnisse und erste Erprobungsschritte. In: BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung. Sonderdruck. Qualifizierungspotentiale. Franz Steiner Verlag H 20155, S. 40-42.

Häni, Elisabeth (2001): Wie sich Familien- und Hausarbeit auszahlt. Zum Nachweis und zur Berücksichtigung von Familienkompetenzen bei der Personalauswahl. In: Leipert, Christian (Hrsg.): Familie als Beruf: Arbeitsfeld der Zukunft. Tagungsband. Opladen, S. 187-195.

Häni, Elisabeth (2003): Wie sich Familien- und Hausarbeit auszahlt. Zum Nachweis und zur Berücksichtigung von Familienkompetenzen bei der Personalauswahl. Fachstelle Familien- und Erwerbsarbeit für Männer und Frauen. In: Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (Hrsg.): Bildungspässe – Machbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses vom 21./22. Januar 2003 in Saarbrücken. Saarbrücken, S. 45-49.

Hänsel, Dagmar (1992): Wer ist der Professionelle? Analyse der Professionalisierungsproblematik im Geschlechterzusammenhang. In: Zeitschrift für Pädagogik 38, S. 873-893.

Hänsel, Dagmar (1996): Die Segregierung der Geschlechter. In: Dies.; Huber, Ludwig (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim, Basel, S. 108-140.

Haeske, Udo (2008): Kompetenz im Diskurs. Eine Diskursanalyse des Kompetenzdiskurses. Berlin: Pro Business.

Harney, Klaus; Rahn, Sylvia (2003): Lebenslanges Lernen als Kultivierung von Wissen und Nichtwissen. Biographische Ungewissheit als Fokus der Bildungsreform? In: Helsper, Werner; Hörster, Reinhard; Kade, Jochen (Hrsg.): Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück, S. 273-296.

Heinz, Walter R. (2000): Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umrisse einer Theorie biographischen Handelns. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart Lucius & Lucius, S. 165-186.

Helfferich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.

Helm, Jutta (2010): Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WiFF. Stand: November/Dezember 2010. München.

Helsper, Werner (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, Werner; Hörster, Reinhard; Kade, Jochen (Hrsg.): Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück, S. 142-161.

Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela; Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-140.

Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 521-570.

Helsper, Werner; Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1, 1, S. 5-19. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-280700 [Abruf am: 30.01.2016].

Helsper, Werner; Hörster, Reinhard; Kade, Jochen (2003) (Hrsg.): Ungewissheit im Modernisierungsprozess pädagogischer Felder. Weilerswist: Velbrück.

Herrmann, Annett; Funk, Eberhard; Teichert, Michael (2013): Permanent kompetent? Kompetenzorientierung in der Freien Wohlfahrtspflege. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und die Herausforderungen für die Praxis. Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Offset Company.

Hermanns, Harry (1991): Narratives Interview. In: Flick, Uwe u. a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union, S. 182-185.

Hippach-Schneider, Ute Krause, Martina; Woll, Christian (2007): Berufsbildung in Deutschland Kurzbeschreibung. Cedefop – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Hrsg.). Cedefop Panorama series; 136.

HmbGVBl/Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt (2002): Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Fachschule für Sozialpädagogik und der Fachschule für Heilerziehungspflege (APO-FSH). Vom 16. Juli 2002, letzte berücksichtigte Änderung: § 11 geändert durch Artikel 6 der Verordnung vom 10. März 2014.

http://www.landesrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml?showdoccase=1&st=lr&doc.id=jlrSozP%C3%A4dFSchulAPOHArahmen&doc.part=X&doc.origin=bs.[Abruf am: 30.01.2016].

Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.

Holzkamp, Klaus (1996): Psychologie: Selbstverständigung über Handlungsbegründungen alltäglicher Lebensführung. In: Forum Kritische Psychologie. Heft 36, S. 7-74.

Holzkamp, Klaus (1997): Gesellschaftliche Widersprüche und individuelle Handlungsfähigkeit am Beispiel der Sozialarbeit. In: Ders.: Schriften I, Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg: Argument-Verlag.

ifo Bildungsbarometer (2015): Ergebnisse einer im Mai 2015 durchgeführten Meinungsumfrage vom ifo Zentrum für Bildungsökonomik im Rahmen des von der Leibniz-Gemeinschaft geförderten SAW-Projekts „Die politische Ökonomie der Bildungspolitik: Erkenntnisse aus einer Meinungsumfrage“. https://www.cesifo-group.de/de/ifoHome/research/Departments/Human-Capital-and-Innovation/Bildungsbarometer/Bildungsbarometer2015.html [Abruf am: 24.06.2015].

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (2014): Berufliches Spektrum von Frauen und Männern wenig verändert. Presseinformation vom 06.05.2014. http://www.iab.de/de/informationsservice/presse/presseinformationen/kb0914.aspx [Abruf am: 04.01.2017].

IW/Institut der deutschen Wirtschaft Köln (2016): Bund muss Kita-Lücken schließen (30.12.2016). https://www.iwd.de/artikel/bund-muss-kita-luecken-schliessen-319262/ [Abruf am: 24.01.2017].

Informationsportal Kita.de (2016): Informations-Portal zur Kinderbetreuung in Deutschland. http://www.kita.de/wissen/kinderbetreuung/kindertagesbetreuung/kita-kindertagesstaette [Abruf am: 24.08.2016].

Jacobi, Juliane: Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte des Lehrerinnenberufes. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 6. Weinheim, Basel: Beltz, S. 929-946.

Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF-Expertisen, Band 1. München.

Janssen, Rolf (2011): Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WiFF. München.

JFKM/Jugend- und Familienministerkonferenz (2011): TOP 7.2 Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung. Beschluss. Online verfügbar unter http://www.jfmk.de/Downloads/__ffentliche_Beschl__sse_JFMK/TOP_7_2_endg__ltig.pdf [Abruf am: 14.06.2014].

JFMK-KMK/Jugend- und Familienministerkonferenz und Kultusministerkonferenz (2011): Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. http://www.jfmk2011.de/cms2/JFMK_prod/JFMK/de/bes/index.jsp [Abruf am: 15.06.2016].

Jooß-Weinbach, Margarete (2012): Erzieherinnen in der Krippe. Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns. Weinheim, Basel: Beltz.

Kade, Jochen (1997): Riskante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens. In: Report 39. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Frankfurt a. M., S. 112-124.

Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten, Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen: Leske+Budrich.

Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (2003): Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In: Helsper, Werner; Hörster, Reinhard; Kade, Jochen (Hrsg.): Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, S. 50-72.

Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (2004): Stichwort: »Entgrenzung«. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. http://www.diezeitschrift.de/12005/kade04_01.htm [Abruf am: 29.05.2018].

Kahle, Irene (2000): Das professionelle Selbst- und Fremdbild im Erzieherinnenberuf. Am Beispiel der Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Dissertation Universität Magdeburg. Aachen. Shaker.

Kalmis, Semiha (2014): Männer im Erzieherberuf? Masterarbeit Universität Hamburg.

Karsten, Maria-Eleonora (2006a): Berufswissenschaftliche Forschung in den Berufsfeldern Erziehung/Sozialpädagogik. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2006, S. 181-186.

Karsten, Maria-Eleonora (2006b): Wege in die Zukunft – Anforderungen an ein modernes Ausbildungskonzept. In: DJI (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. Band 4. München, S. 134-148.

Karsten, Maria-Eleonora (2008): Wissen – Können – Tun: Forschen von und für Erzieherinnen als professionsbedeutsame Herausforderung in diesen personenbezogenen, sozialen Frauenberufen. Expertise im Rahmen der P.i.K., Initiative der Bosch Stiftung, erarbeitet für das Teilprojekt Dresden. In: Bosch Stiftung. Stuttgart.

Karsten, Maria-Eleonora (2009): „Voice“ Für Ursula Rabe-Kleberg zum 60. Geburtstag. In: Löw, Martina (Hrsg.): Geschlecht und Macht. Analysen zum Spannungsfeld von Arbeit, Bildung und Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 230-232.

Karsten, Maria-Eleonora (2013): Professionalisierung weiterentwickeln heißt selbst professionell denken und handeln – Anforderungen an die Ausbildung. In: Wustmann, Cornelia; Karber, Anke; Giener, Anita (Hrsg.): Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Graz: Leykam, S. 195-212.

Keiner, Edwin (2003): Erziehungswissenschaft – Disziplinäres Wissen um Nichtwissen? In: Helsper, Werner; Hörster, Reinhard; Kade, Jochen (Hrsg.): Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück, S. 92-115.

KMK/Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002. Bonn.

KMK/Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/ Fachakademien. Bonn.

KMK/BMBF/WMK/BMWi – Kultusministerkonferenz/Bundesministerium für Bildung und Forschung/Wirtschaftsministerkonferenz/Bundes-ministerium für Wirtschaft und Technologie (2013): Gemeinsamer Beschluss zum Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Berlin.

Knoll, Joachim (1997): Lebenslanges Lernen im Kontext internationaler Bildungspolitik und Bildungsreform. In: Report 39. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Frankfurt a. M., S. 27-40.

König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Konietzka, Dirk (2001): Ausbildung, Arbeitsmarkt und Berufseinstieg in Ost- und Westdeutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53, Band I. Wiesbaden: Springer VS, S. 50-75.

Konzentrierte Aktion Weiterbildung (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. Bi 6. November 1998 in Königswinter. Bonn.

Koordinationsstelle Männer in Kitas (2015): Noch nie absolvierten so viele Männer die Erzieherausbildung und arbeiteten in Kindertageseinrichtungen wie im Jahr 2015. http://www.mika.koordination-maennerinkitas.de/forschung/forschung/ [Abruf am: 01.11.2016].

Košinár, Julia (2018): Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheitserfahrungen im Referendariat. In: Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela; Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 255-275.

Kratzer, Nick; Sauer, Dieter (2007): Entgrenzte Arbeit – gefährdete Reproduktion. Genderfragen in der Arbeitsforschung. In: Aulenbacher, Brigitte; Funder, Maria; Jacobsen, Heike; Völker, Susanne (Hrsg.): Arbeit und Geschlecht im Umbruch der modernen Gesellschaft. Forschung im Dialog. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235-249.

Krüger, Helga (1995): "Prozessuale Ungleichheit. Geschlecht und Institutionenverknüpfungen im Lebenslauf". In: Berger, Peter A.; Sopp, Peter (Hrsg.): Sozialstruktur und Lebenslauf. Opladen: Leske+Budrich, S. 133-153.

Krüger, Helga (1996): Die andere Bildungssegmentation: Berufssysteme und soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern. In: Bolder, Axel u. a. (Hrsg.): Jahrbuch Bildung und Arbeit '96: Die Wiederentdeckung der Ungleichheit.

Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Opladen: Leske+Budrich, S. 252-274.

Kruse, Elke (2008): Die bildungspolitische Bedeutung durchlässiger Strukturen. In: Balluseck, Hilde von; Kruse, Elke; Pannier, Anke; Schnadt, Pia (Hrsg): Von der Erzieherinnen-Ausbildung zum Bachelor-Abschluss. Berlin, S. 55-73.

Künkler, Tobias (2008): "Lernen im Zwischen" - Zum Zusammenhang von Lenrtheorien, Subjektkonzeptionen und dem Vollzug des Lernens. In: Mitgutsch, Konstantin; Sattler, Elisabeth; Westphal, Kristin; Breinbauer, Ines Maria (Hrsg.): Dem Lernen uaf der Spur. Pädagogische Beiträge. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 33-50.

Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: Transcript (Pädagogik).

Kunstkopie.de (2018): Kindergarten – Johann Sperl. https://www.kunstkopie.de/a/sperl-johann/kindergarten.html [Abruf am: 12.09.2018].

Kurtz, Thomas (2002): Weiterbildung zwischen Beruf und Betrieb. Zum Verhältnis von Person, Organisation und Wissen. Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 6, S. 879-897.

Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher (2012): Entwurf Stand 01.07.2012. http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/fs/download/sozial/laenderueber gr-lp-erzieher.pdf [Abruf am: 23.09.2016].

Lankes, Eva-Maria (Hrsg.) (2008): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster: Waxmann.

Leu, Rudolf (2014): Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 40. München.

Lohmann, Ingrid (2011): Zur Vorgeschichte des Europäischen Qualifikationsrahmens und zum Stand der Diskussion über seine nationale Umsetzung: eine skeptische Zwischenbilanz. In: Erziehungswissenschaft, Jg.. 22 (2011), H. 42, S. 41-54.

Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Dies. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Suhrkamp Berlin, S. 11-41.

Luhmann, Niklas (1992): Ökologie des Nichtwissens. In: Ders. (Hrsg.): Beobachtungen der Moderne, Opladen, S. 149-220.

Lüders, Christian; Kade, Jochen; Hornstein, Walter (2002): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske+Budrich, S. 207-216.

Maiwald, Kai-Olaf (2004): Professionalisierung im modernen Berufsssystem. Das Beispiel der Familienmediation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mayer, Christine (1996): Zur Kategorie Beruf in der Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert. In: Kleinau, Elke (Hrsg.): Frauen in pädagogischen Berufen. Bd. 1: Auf dem Weg zur Professionalisierung. Bad Heilbrunn, S. 14-38.

Mayer, Christine (1999): Entstehung und Stellung des Berufs im Berufsbildungssystem. In: Harney, Klaus; Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik (40. Beiheft): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten, Weinheim, Basel: Beltz, S. 35-60.

Mayer, Christine (2009): Berufsbildung und Geschlecht – Historische Entwicklungslinien und aktuelle Bezüge. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Geschlechterforschung. Die Bedeutung von Geschlecht in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim, München: Juventa.

Mayer, Christine (2010): Bildung – Beruf – Geschlecht: Historische und aktuelle Entwicklungsprozesse. In: Liesner, Andrea; Lohmann, Ingrid (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 31-42.

Mayer, Marina (2010): Lernfelder in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern? Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 3. München.

Mehring, Ludger (2012): Fachschulen und Fachakademien: Kompetenzzentren mit Zukunftspotenzial. http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=1130& Jump1=RECHTS&Jump2=10 [Abruf am: 12.10.2016].

Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg., S. 36-43.

Meulemann, Heiner (1999): Stichwort: Lebensverlauf, Biographie und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, H. 3, S. 305-324.

Meyer, Christine (2013): Soziale Arbeit und die Vielfalt der Geschlechter – Gender- und Queerperspektiven als Bedingungen personenbezogenen Dienstleistungshandelns. In: Blaha, Kathrin; Meyer, Christine; Colla, Herbert/Müller-Teusler, Stefan (Hrsg.): Die Person als Organon der Sozialen Arbeit. Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 435-456.

Mey, Günter; Schmitt, Annette; Schwentesius, Anja; Wolf, Steffi; Kraft, Manuela (2012): „Ich denk, das sind auch so kleine Lernsituationen, die die Kinder so im täglichen Leben mitkriegen“ – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildungsprozesse in der Kita aus der Sicht von Erzieherinnen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik V. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnung mit Dingen und Phänomenen. Materialien zur Frühpädagogik Band 10. Freiburg, S. 155-183.

Meyer, Rita (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster u. a.: Waxmann.

Meyer, Sarah; Nolte, David; Bahr, Simone, Hoffmann, Hilmar; Stalder, Ursula M. (2015): Berufserfahrung als Ressource? Ausgewählte Ergebnisse des TUF-Projekts zu Tätigkeiten von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. In: König, Anke; Leu, Rudolf; Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim, Basel: Beltz, S. 179-196.

Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink.

Milbradt, Björn; Göbel, Sabrina; Hellmann, Maria; Rißmann, Michaela; Thole, Werner (2012): Wissen PädagogInnen in Kindertageseinrichtungen, was sie wissen … In: Soziale Passagen, 4. Jg., H. 1, S. 153-159.

Mischo, Christoph; Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2011): Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. In: Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis 0/2011, 0, S. 4-12. http://psycontent.metapress.com/content/d8v76817153547u3/fulltext.pdf [Abruf am: 14.07.2015].

Mischo, Christoph, Wahl, Stefan, Hendler, Jessika; Strohmer, Janina (2012): Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. Frühe Bildung, 1 (1), S. 34-44.

Mischo, Christoph, Wahl, Stefan, Hendler, Jessika; Strohmer, Janina (2013): Kompetenzen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. Empirische Pädagogik, 27 (1), S. 22-46.

Mischo, Christop; Wahl, Stefan, Hendler, Jessika; Maack, Magdalena; Strohmer, Janina; Wolf, Carina (2016): Schlussbericht des Projekts Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE). Institut für Psychologie, Pädagogische Hochschule Freiburg. https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/psychologie/Uploads/Mischo/AVE_Abschlussbericht.pdf [Abruf am: 16.03.2017].

Moser, Klaus (2003): Diagnostik beruflicher Kompetenzen. In: Straka, Gerald (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster, S. 41-56.

Müller, Margaretha; Faas, Stefan; Schmidt-Hertha, Bernhard (2016): Qualitätsmanagement in der frühpädagogischen Weiterbildung. Konzepte, Standards und Kompetenzanerkennung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 45. München.

Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt: Suhrkamp.

Münchhausen, Gesa; Seidel, Sabine (2016): Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. In: Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 587-607.

Musiol, Marion; Solvig, Lukas (2009): Die Macht der Erzieherinnen. In: Löw, Martina (Hrsg.): Geschlecht und Macht. Analysen zum Spannungsfeld von Arbeit, Bildung und Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 214-229.

Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Rekonstruktive Forschung in der Frühpädagogik. In: Balluseck, Hilde v. (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 251-263.

Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2015): Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In: König, Anke; Leu, Rudolf; Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim, Basel: Beltz, S. 48-68.

Neß, Harry (2016): Verfahren und Instrumente zur Erfassung informell erworbener Kompetenzen. In: Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 609-633.

Nittel, Dieter (2004): Die Pioniergeneration der Diplompädagogen als „knowledge worker“? Individuelle und kollektive Prozesse der Professionalisierung im Feld des außerschulischen Bildungswesens. In: Fabel, Melanie; Tiefel, Sandra: Biografische Risiken und neue professionelle Herausforderungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93-104.

Oberhuemer, Pamela (2012): Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 17. München.

Oberhuemer, Pamela (2013): Zur Reform der Erzieherinnen- und Erzieher(aus)bildung im internationalen Vergleich. In: Fried, Lilian; Roux, Susanna (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin, S. 410-418.

Oberhuemer, Pamela (2014): Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich. In: Förster, Charis; Hammes di Bernardo, Eva (Hrsg.): Qualifikation in der Frühpädagogik: Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung? PFV. Verlag Herder GmbH Freiburg, S. 133- 152.

OECD/Organisation for Economic Co-operation and Development (2003): Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Summary oft he final report „Key Competencies for a Sucessful Life and a Well-Functioning Society“. Paris.

OECD/Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2004) (Hrsg.): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht Deutschland. http://www.kmk.org/aktuell/Germany%20Country%20Note_Endfassung_deutsch.pdf [Abruf am: 22.07.2015].

OECD/Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2016) (Hrsg.): PISA 2015. Ergebnisse im Fokus. https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA_2015_Zusammenfassung.pdf [Abruf am: 22.06.2017].

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70-182.

Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-63.

Ohrem, Sandra (2011): Überwindung von Gender Bias in der Kindertagesstätte – Auflösung tradierter Geschlechtsrollenzuweisungen im Vorschulalter. In: Klammer, Ute; Motz, Markus (Hrsg.): Neue Wege – Gleiche Chancen. Expertisen zum Ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Wiesbaden Springer VS, S. 45-88.

Pahl, Jörg-Peter (2015): Fachschule – Praxis und Theorie einer beruflichen Weiterbildungseinrichtung. 2. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.

Parsons, Talcott (1968): Professions. In: International Encyclopedia of the Social Science. Bd. 12, S. 536-547.

Pasternack, Peer; Baumeister, Michael; Strehmel, Petra; Zech, Detlef (2011): Fachschulen oder Hochschulen – Wo sollen frühpädagogische Fachkräfte ausgebildet werden? http://www.erzieherin.de/fachschule-und-hochschule-im-deutschen-qualifikationsrahmen [Abruf am: 01.10.2014].

Pasternack, Peer; Keil, Johannes (2013): Vom ‚mütterlichen' Beruf zur gestuften Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik. HoF-Handreichungen 3. Beiheft zu „die hochschule".

Pasternack, Peer (2013): Von der Kryptoprofessionaliserung zur Teilakademisierung. Frühpädagogische Berufsfeldentwicklungen. In: Gillessen, Jens; Keil, Johannes; Pasternack, Peer (Hrsg.): Berufsfelder im Professionaliserungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken. die hochschule, journal für wissenschaft und bildung 22, Ausgabe 1/2013, S. 57-77.

Pasternack, Peer (2015): Deutscher Qualifikationsrahmen, Niveau 6. Kontrovers, aber auch bedeutsam für die Praxis?. In: Kita aktuell 11/2015, S. 226-228.

Pfadenhauer, Michaela (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske+Budrich.

Projektgruppe ÜFA (2013): Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Erste Befunde der Absolventenbefragung 2012. http//: www.projektuebergang.de/Broschuere_UEFA_final.pdf [Abruf am: 01.02.2016].

Rabe-Kleberg, Ursula (1993): Verantwortlichkeit und Macht. Ein Beitrag zum Verhältnis von Geschlecht und Beruf angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe. Bielefeld: Kleine Verlag.

Rabe-Kleberg, Ursula (1996a): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder was ist semi an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 276-302.

Rabe-Kleberg, Ursula (1996b): Kindererziehung in Krippe, Kita und Hort. In: Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag, S. 89-105.

Rabe-Kleberg, Ursula (1999a): Frauen in pädagogischen und sozialen Berufen. In: Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen: Leske+Budrich, S. 103-116.

Rabe-Kleberg, Ursula (1999b): Handeln in Ungewissheit. In: Ecarius, Jutta; Meister, Dorothee M. (Hrsg.): Umgang mit Ungewissheit. Wissenschaftliche Weiterbildung für Absolventinnen und Absolventen der Erziehungswissenschaften. Halle a. d. S.: Universitätsdruck, S. 47-54.

Rabe-Kleberg, Ursula (1999c): Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen. In: Auernheimer, Richard (Hrsg.): Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 17-23.

Rabe-Kleberg, Ursula (2003): Gender Mainstreaming und Kindergarten (Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe). Weinheim. Beltz.

Rabe-Kleberg, Ursula (2004a): Statt einer Einleitung: Call for paper. In: Dies. (Hrsg.): Der gesellschaftliche Umgang mit der Ungewissheit Berufe u. Professionen als Beispiel. Sonderforschungsbereich 580. "Gesellschaftliche Entwicklungen nach dem Systemumbruch. Diskontinuitt, Tradition und Strukturbildung". Heft 13, S. 5-6.

Rabe-Kleberg, Ursula (2004b): "Experte" und "Professional" – zwei soziale Praxen des Umgangs mit Ungewissheit. Aufgezeigt am Beispiel der gesellschaftlichen Kleinkinderziehung im gesellschaftlichen Umbruch. In: Dies. (Hrsg.): Der gesellschaftliche Umgang mit der Ungewissheit Berufe u. Professionen als Beispiel. Sonderforschungsbereich 580. "Gesellschaftliche Entwicklungen nach dem Systemumbruch. Diskontinuitt, Tradition und Strukturbildung". Heft 13, S. 7-12.

Rabe-Kleberg, Ursula (2005): Frühkindliche Bildung und Professionalisierung. In: Vorträge der Fachtagung: Die Einführung des sächsischen Bildungsplans. Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten. Fachtagung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und der Technischen Universität Dresden 26.02.2005, http://www.erzwiss.unihalle.de/gliederung/paed/soziol/basic/ad_vortraege.pdf [Abruf am: 13.03.2014].

Rabe-Kleberg, Ursula (2006a): Mütterlichkeit und Profession – oder: Mütterlichkeit, eine Archillesferse der Fachlichkeit? In: DJI (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. Band 4. München, S. 95-110.

Rabe-Kleberg, Ursula (2006b): Kontrolle – Markt – Vertrauen. Grundlegende Kategorien einer Theorie professionellen Handelns? In: Müller, Burkhard; Dörr, Margret (Hrsg.): Nähe und Distanz. Weinheim, München: Juventa, S. 113-122.

Rabe-Kleberg, Ursula (2007): Die Fenster sind offen, um den Muff hinaus zu jagen! Der professionelle Habitus muss noch gestärkt werden. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 4/2007, S. 8-11.

Rabe-Kleberg, Ursula (2008): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In: Balluseck, Hilde v. (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen,

Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 237-249.

Rabe-Kleberg, Ursula (2010a): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Heinz-Hermann, Krüger; Ursula, Rabe-Kleberg; Rolf-Torsten, Kramer; Jürgen Budde (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45-56.

Rabe-Kleberg (2010b): Bildungsgemeinschaft? Überlegungen zu einem ungeklärten Verhältnis von Erzieherinnen und Eltern. In: Schäfer, E. G.; Staege, R.; Meiners, K. (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 65-82.

Rauschenbach, Thomas; Beher, Karin; Knauer, Detlef (1995): Die Erzieherin – Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim, München: Juventa.

Rauschenbach, Thomas (2013): Der Preis des Aufstiegs? Folgen und Nebenwirkungen einer frühpädagogischen Qualitätsoffensive. In: Berth, Felix; Diller, Angelika; Nürnberg, Carola; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI Fachforum Bildung und Erziehung Band 10. München, S. 15-38.

Reckwitz, Andreas (2008): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Kalthoff, Herbert; Hirschauer, Stefan; Lindemann, Gesa: Theoretische Empirie: zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 188-209.

Reischmann, Jost (2014): Es ging auch ohne. Informelles Lernen – Ein eindeutiges Jein. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. H. 5/2014, S. 26-28.

Reyer, Jürgen (2001): Von der Anstalt zur „Lebensform“. Die Reform des Kindergartens zwischen 1890 und 1930. In: Konrad, Franz Michael (Hrsg.): Kindheit und Familie. Beiträge aus interdisziplinärer und kulturvergleichender Sicht. Münster u. a.: Waxmann.

Reyer, Jürgen; Franke-Meyer, Diana (2010): Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der "Pädagogik der frühen Kindheit" als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, 5, S. 725-743.

Ridgeway, Cecilia (2001): Interaktion und die Hartnäckigkeit der Geschlechter-Ungleichheit in der Arbeitswelt. In: Heintz, Bettina (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 250-275.

Rißmann, Michaela (2015) (Hrsg.): Kindheitspädagogik. In: Dies.: Lexikon Kindheitspädagogik. Köln/Kronach: Carl Link.

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart. http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PiK_Qualifikationsprofile.pdf [Abruf am: 17.08.2016].

Rohrmann, Tim (2012): Warum mehr Männer? In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 115-129.

Rohrmann, Tim (2013): Mehr Männer in Kitas. Re-Stereotypisierung oder Chance für Geschlechtergerechtigkeit? In: Gillessen, Jens; Keil, Johannes; Pasternack, Peer (Hrsg.): Berufsfelder im Professionaliserungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken. die hochschule, journal für wissenschaft und bildung 22, Ausgabe 1/2013, S. 78-125.

Roloff, Christine (1992): Professionalisierung und erzeugte Fachdistanz. In: Wetterer, Angelika (Hrsg.): Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. Frankfurt am Main: Campus, S. 133-144.

Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie, Bd. 2. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel.

Rouette, Susanne (1993): Sozialpolitik als Geschlechterpolitik: die Regulierung der Frauenarbeit nach dem Ersten Weltkrieg, Frankfurt a. M.: Campus.

Rudlof, Matthias (2003): >>Ich weiß, dass ich jetzt bestimmt die Kindheit verkläre<< – Autobiographische Erzählungen zwischen kommunikativer Identitätsarbeit und reflexiver Biographisierung des Subjekts. In: Bruder, Klaus-Jürgen (2003) (Hrsg.): Subjektivität und Postmoderne. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 117-138.

Rudolph, Brigitte (2010): Anschlussfähige Bildungswege in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen und Berufsfachschulen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WiFF, München.

Rudolph, Brigitte (2012): Das Berufsbild der Erzieherinnen und Erzieher im Wandel – Zukunftsperspektiven zur Ausbildung aus Sicht der Fachschulleitungen. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WiFF. Band 14. Frankfurt am Main: Henrich Druck + Medien GmbH.

Rudow, Bernd (2004): Arbeitsbedingungen für Erzieher/innen. Hohe psychische Belastungen. Bildung und Wissenschaft (Heft 6/2004), S. 6-13.

Ruppin, Iris (2015) (Hrsg.): Professionalisierung in Kindertagesstätten. Weinheim, Basel: Beltz.

Sabla, Kim-Patrick (2013): Professionalisierung und Geschlecht in der Kinder- und Jugendhilfe. Die Verberuflichung des Alltäglichen? In: Gillessen, Jens; Keil, Johannes; Pasternack, Peer (Hrsg.): Berufsfelder im Professionaliserungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken. die hochschule, journal für wissenschaft und bildung 22, Ausgabe 1/2013, S. 118-125.

Sachße, Christoph (1994): Mütterlichkeit als Beruf: Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871–1929, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Schinkel, Sebastian (2005): Die Performativität von Überlegenheit: zu Judith Butlers Kritik des souveränen Subjekts. Berlin: Logos Verlag.

Schirmer, Dominique (2009): Empirische Methoden der Sozialforschung – Grundlagen und Techniken. Fink/UTB, Paderborn 2009.

Schmidt-Hertha, Bernhard (2011d): Anschlussmöglichkeiten nicht-formalen und informellen Lernens an den DQR in den Bereichen allgemeine, politische und kulturelle Bildung. Stellungnahme.

http://dqrbbj.bbj.siteforum.com/de/expertenvoten/gutachten-und-stellungnahmen-zum-nicht-formalenun_gl4wdxqs.html [Abruf am: 13.08.2016].

Schmidt-Wenzel, Alexandra (2012): Pädagogische Professionalität als Entwicklungsaufgabe. Eine empirische Analyse von Transformationsprozessen in einer Selbstlernarchitektur. In: Wrana, Daniel; Maier Reinhard, Christiane (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich,
S. 287-300.

Schrader-Breymann, Henriette (1868): Zur Frauenfrage. In: Henriette Schrader-Breymann: Kleine pädagogische Texte Bd. 5, 2. Aufl. Weinheim 1962, S. 8-18.

Schreyer, Inge; Krause, Martin; Brandl, Marion; Nicko, Oliver (2014): AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München.

Schreyer, Inge; Brandl, Marion; Nicko, Oliver; Kruse, Martin (2015): Arbeitsplatz Kita: Zwischen Engagement und Verausgabung. Ausgewählte Ergebnisse der bundesweiten Studie „Arbeitsplatz und Qualität in Kitas“ (AQUA). In: König, Anke; Leu, Hans Rudolf; Viernickel. Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim, Basel: Beltz, S. 197-214.

Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als bescheidene Profession. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen, S. 131-171.

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

Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. In: ZBBS, 1. Jg. H. 1, S. 49-96.

Schulte Hemming, Andreas; Flachmeyer Marcus; Gössling, Bernd (2016): Anerkennung durch den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)? Kompetenzbilanzierung

und bürgerschaftliches Engagement. BBE-Newsletter für Engagement und Partizipation in Europa. Nr. 7/2016.

Selzer, Sigrid (2014): Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext von Migration als Kristallisationspunkt pädagogischer Professionalität in Kindertagesstätten. In: Carl Link Award; Bd. 6. Die Kita als umfassender Bildungsort: Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Kronach: Carl Link, Wolters Kluver GmbH, S. 17-100.

Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review, Vol. 57, No. 1, S. 1-22.

Siraj-Blatchford, Iram; Sylva, Kathy; Muttock, Stella; Gilden, Rose; Bell, Danny (2002): Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Research Report No. 356. London: Department for Education and Skills. Queen's Printer.

Spiegel Online (2015): Kita-Streik: Eltern auf die Straße! http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/kita-streik-eltern-sollen-erzieher-unterstuetzen-debatte-a-1032157.html [Abruf am: 09.08.2016].

Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft (2005): Stellungnahme der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft zur Arbeitsunterlage der EU-Kommission ‚Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen', 15.11.2005.

Statistisches Bundesamt (2014): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2014. Statistisches Bundesamt, Wiesbaden.

Stehr, Nico (1991): Praktische Erkenntnis. Frankfurt: Suhrkamp.

Steinke, Ines (2000): Geltung und Güte. Bewertungskriterien für qualitative Forschung. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 201-238.

Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 49-70.

Stichweh, Rudolf (1998): Die Soziologie und die Informationsgesellschaft. In: Friedrichs, Jürgen; Lepsius, M. Rainer; Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit

der Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 433-443.

Stoller, Silvia (2008): Latentes Geschlechterwissen. In: Wetterer, Angelika (Hrsg.): Geschlechterwissen und soziale Praxis. Theoretische Zugänge – empirische Erträge. Königstein/Taunus: Ulrike-Helmer Verlag, S. 64-81.

Strunz, Eva (2014): Wie vereinbaren Erzieherinnen Familie und Beruf? In: Hanssen, Kirsten; König, Anke; Nürnberg, Carola; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Arbeitsplatz Kita. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WiFF. München, S. 59-82.

Studiengangstag Pädagogik der Kindheit im Fachbereichstag Soziale Arbeit (2011): Ausführliche Stellungnahme von GründungsteilnehmerInnen des Studiengangstags Pädagogik der Kindheit zu aktuellen Entwicklungen im Rahmen der Ausgestaltung des DQR.

Stuve, Olaf; Krabel, Jens; Kasiske, Jan; Schädler, Sebastian (2006): Zur Situation von Männern in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung in Deutschland. Eine Überblicksstudie. Bildungsnetz Berlin (Hrsg.). http//:www.bildungsnetzberlin.de/download/studie_dissens.pdf [Abruf am: 19.06.2011].

Süddeutsche Zeitung.de (2015): Warum die Erzieherinnen nach dem Streik erst am Anfang stehen. http://www.sueddeutsche.de/politik/kita-streiks-boom-branche-ohne-boom-loehne-1.2505772 [Abruf am: 02.03.2017].

Tetens, Jakob (2013): Ungewissheit und Lehrerhandeln – Eine theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel des Umgangs mit Gewalt in der Schule. Dissertation Universität Hamburg. 1. Auflage. Göttingen: Optimus Verlag.

Thole, Werner (2008): „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. In: Ders.; Roßbach, Hans-Günther; Fölling-Albers, Maria; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 271-294.

Thole, Werner; Roßbach, Hans-Günther; Fölling-Albers, Maria; Tippelt, Rudolf (2008): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Thole, Werner; Polutta, Andreas (2011): Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Jg., Beiheft 57, S. 104-121.

Thole, Werner; Göbel, Sabrina; Milbradt, Björn; Rißmann, Michaela; Wedtstein, Maria (2015): Wissen und Reflexion. Thematisierungsweisen pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: König, Anke; Leu, Hans Rudolf; Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim, Basel. Beltz, S. 124-143.

Tietze, Wolfgang u. a. (1997). Kindergarten-Einschätz-Skala (KES). Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS). Neuwied: Luchterhand.

Tietze, Wofgang; Meischner, Tatjana; Gänsfuß, Rüdiger; Grenner, Katja (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Weinheim, Basel: Beltz.

Tietze, Wolfgang; Becker-Stoll, Fabienne; Bensel, Joachim u. a. (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar, Berlin: Verlag das netz.

Tippelt, Rudolf; Roßbach, Hans-Günther (2018): "Wir brauchen ein Gesamtkonzept für die Aus-, Fort- und Weiterbildung". Interview mit Prof. Dr. Rudolf Tippelt und Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach**.** https://www.weiterbildungsinitiative.de/themen/ausbildung/interview-rossbach-tippelt/ [Abruf am: 03.06.2018].

Treptow, Eva (2006): Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern: eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede. Münster u. a.: Waxmann.

Ver.di/Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (2017): Tarifrunde TV-L 2017. Pressemitteilung der Gewerkschaft ver.di vom 17.02.2017. Tarifergebnis im öffentlichen Dienst der Länder: Deutliche Reallohnerhöhungen plus strukturelle Verbesserungen. http://oeffentlicher-dienst.info/tv-l/tr/2017/pressemitteilung.170217.verdi.html [Abruf am: 10.08.2017].

Vielfalt, MANN! Dein Talent für Hamburger Kitas (2015): Marketingkampagne für das Hamburger Modellprojekt 'MEHR Männer in Kitas' (2011-2015). http://www.vielfalt-mann.de/index.php?id=353 [Abruf am: 20.11.2016].

Viernickel, Susanne (2008): Bildungsprozesse in der Krippe. In: Balluseck, Hilde v. (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 195-210.

Villa, Paula-Irene (2006): Scheitern – ein produktives Konzept zur Neuorientierung der Sozialisationsforschung? In: Bilden, Helga; Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Budrich, S. 219-238.

Voß, Günter; Pongratz, Hans J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50, S. 131-158.

Weber, Susanne (2005): Kompetenz und Identität als Konzepte beruflichen Lernens über die Lebensspanne. In: Gonon, Philipp; Klauser, Fritz; Nickolaus, Reinhold; Huisinga, Richard (Hrsg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-23.

Wehner, Nicole (2010): Die habitualisierte Inszenierung von Professionalität: eine biografische Studie im Berufsfeld der Sozialen Arbeit. Dissertation Universität Hamburg.

Wetterer, Angelika (1999): Ausschließende Einschließung – marginalisierende Integration. Geschlechterkonstruktionen in Professionalisierungsprozessen. In: Neusel, Aylâ; Wetterer, Angelika (Hrsg.): Vielfältige Verschiedenheiten. Geschlechterverhältnisse in Studium, Hochschule und Beruf. Frankfurt a. M.: Campus, S. 223-253.

Wetterer, Angelika (2003): Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In: Knapp, Gudrun-Axeli; Wetterer, Angelika (Hrsg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 286-319.

Wetterer, Angelika (2007): Erosion oder Reproduktion geschlechtlicher Differenzierungen? Zentrale Ergebnisse des Forschungsschwerpunkts „Professionalisierung, Organisation, Geschlecht“ im Überblick. In: Gildemeister, Regine; Wetterer, Angelika (Hrsg.): Erosion oder Reproduktion

geschlechtlicher Differenzierungen?: Widersprüchliche Entwicklungen in professionalisierten Berufsfeldern und Organisationen. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 189-214.

Wetterer, Angelika (2008): Geschlechterwissen und soziale Praxis: Grundzüge einer wissenssoziologischen Typologie des Geschlechterwissens. In: Wetterer, Angelika (Hrsg.): Geschlechterwissen und soziale Praxis. Theoretische Zugänge – empirische Erträge. Königstein/Taunus: Ulrike-Helmer Verlag, S. 39-63.

Wetterer, Angelika (2009): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion – eine theoriegeschichtliche Rekonstruktion. In: Aulenbacher, Brigitte; Wetterer, Angelika (Hrsg.): Arbeit. Perspektiven und Diagnosen der Geschlechterforschung. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 42-63.

Whitebook, Marcy (2003): Early Education Quality. Higher Teacher Qualifications for Better Learning Environments – A Review oft the Literature. www.irle.berkeley.edu/cscce/2003/early-education-quality-literature-review [Abruf am: 13.05.2015].

Wildgruber, Andreas; Becker-Stoll, Fabienne (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u. a.: Beltz, S. 60-76.

Winker, Gabriele; Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.

Winkler, Dörte (1977): Frauenarbeit im »Dritten Reich«, Hamburg: Hoffmann/Campe.

Wischmann, Anke (2017): Dimensionen des Lernens und der Bildung. Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang einer Reflexion des Informellen. Weinheim u. a.: Beltz.

Wischmann, Anke (2018): Zum Verhältnis von (Nicht-)Anerkennung und Lernen. Eine intersektionale Perspektive. Erscheint in: Bereswill, Mechthild; Equit, Claudia; Burmeister, Christine (Hrsg.): Bewältigung von Nicht-Anerkennung. Modi von Ausgrenzung, Anerkennung und Zugehörigkeit. Beltz-Juventa. S. 96-113.

Wolff, Reinhart (2008): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Frühpädagogik. In: Balluseck, Hilde v. (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 185-194.

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/ZfE (2005): Schwerpunkt: Informelles Lernen, 8. Jahrgang, Heft 3/2005.

Zieher, Jürgen (2017): Quereinsteigende als Potenzial zur Fachkräftesicherung in der frühkindlichen Bildung. https://www.erzieherin.de/files/editorials/Zieher-Quereinsteigende-Erzieher%2020170517.pdf [Abruf am: 04.09.2018].

XII. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der Kindergarten. Gemälde um 1890. 12

Abbildung 2: Das Konstrukt der Professionalität auf drei Ebenen (Darstellung nach Winker, Degele 2009) 16

Abbildung 3: Berufsausbildungsabschlüsse des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Deutschland (eigene Darstellung nach Bertelsmann Stiftung 2015) 30

Abbildung 4: Anforderungen an die pädagogische Fachkraft in Kindertageseinrichtungen 39

Abbildung 5: Belastungen der pädagogischen Fachkraft in Kindertageseinrichtungen . 48

Abbildung 6: Die Disposition pädagogischer Handlungskompetenz (eigene Darstellung nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann 2015) 54

Abbildung 7: Struktur des DQR (AK DQR 2011) 60

Abbildung 8: Die Mutter in Fröbels Kleinstkinderpädagogik 1844 79

Abbildung 9: Interieur einer bürgerlichen Kleinfamilie. Radierung von 1854. 86

Abbildung 10: Geschlechterperspektive auf drei Ebenen pädagogischer Professionalität 115

Abbildung 11: Eigenschaften des Samples 125

Abbildung 12: Erste, explorative Phase der Interviewauswertung 129

Abbildung 13: Zweite, theoriegeleitete Phase der Interviewauswertung 132

Abbildung 14: Sechs Muster professionellen Handelns in doppelter Ungewissheit 209

Abbildung 15: Verteilung der Muster professionellen Handelns im Sample 211

Abbildung 16: Fallvergleich hinsichtlich der Muster professionellen Handelns 215

XIII. Transkriptionszeichen

Y:	Fragen der Interviewerin
A-F:	Beiträge der InformantInnen/Interviewpersonen (IP) 1-6 bzw. A-F
_ja/_ja:	Unterbrechen der momentanen SprecherIn oder Überlappung durch gleichzeitiges Sprechen von mehreren SprecherInnen
ja-ja	schneller Anschluss, zusammenziehen/-sprechen mehrerer Wörter
(.)	kurzes Absetzen, kurze Pause
(3)	Pause in Sekunden
immer/IMMMER	betont, Betonung
jjjaaa	gedehnt, auseinandergezogen
nein	lauter
°nein°	leiser
heu-	Abbruch
so..habe..ich	langsames, stockendes Sprechen
@immer@	lachend gesprochen
@.@	kurzes Auflachen
( )	unverständliche Äußerung
(morgen)	schwer verständlich, vermutete Äußerungen
[hohe Stimme]	Kommentare der transkribierenden Person z.B. über die Art des Sprechens, Hintergrundgeräusche
[…]	Auslassungen im Transkript
[…] [Thema]	Auslassung im Transkript mit Angabe über das Thema des ausgelassenen Abschnitts

IX. Zusammenfassung

Die aktuelle Diskussion über Prozesse und Schwierigkeiten in der Professionalisierung der Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland – einem traditionellen Frauenberuf – bezieht sich zum einen auf hohe Anforderungen und Erwartungen seitens Wissenschaft und Politik. Zum anderen kennzeichnen die Debatten eine allgemeine Defizitsicht auf dieses Berufsfeld, das als ‚intuitiv' oder weniger fachlich gilt. Aus der macht- und geschlechtertheoretischen Perspektive der Studie betrachtet, sind zentrale Elemente professionellen Handelns in traditionell ‚mütterlichen' Frauenberufen gefordert, ohne als solche gesellschaftlich anerkannt und mit den nötigen Rahmenbedingungen ausgestattet zu sein. Daraus ergibt sich ein Handeln in doppelter Ungewissheit. Die Studie geht der Frage nach, wo die professionellen Handlungspotenziale in der Gestaltung doppelter Ungewissheit bei ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen liegen. Inwieweit sind sie sich der Bedeutung von Fachwissen und Reflexion für ihr professionelles Handeln bewusst und ziehen Möglichkeiten der Verbesserung der Rahmenbedingungen ihres Feldes in Betracht? Welche Möglichkeiten und Grenzen bietet das familiär erworbene Erfahrungswissen für das professionelle Selbstverständnis? Welche Bedeutung haben Geschlechterkonstruktionen jeweils dabei? Methodologisch setzt die Studie auf der Mikroebene sozialer Praxis von Subjektkonstruktionen an und analysiert, in welchem Verhältnis strukturelle Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Normen zu den subjektiven Leitbildern der AkteurInnen stehen. Das Forschungsinstrument der empirischen Untersuchung ist das narrativ-biografische Leitfadeninterview. Die Ergebnisse machen deutlich, dass je schwächer das professionelle Selbstverständnis ausgeprägt ist und keine Handlungsorientierung bieten kann, die ErzieherInnen umso mehr in unreflektierter Weise auf biografisches, familiäres Erfahrungswissen zurückgreifen und belastende Rahmenbedingungen akzeptieren. In diesem Rahmen markiert die fehlende Reflexion von Geschlechterkonstruktionen eine Grenze für das professionelle Selbstverständnis und das familiäre Erfahrungswissen. Damit (angehende) ErzieherInnen ein Bewusstsein für die Ungewissheit pädagogischen Handelns und die Bedeutung ihrer professionellen Handlungspotenziale entwickeln und pflegen können, brauchen sie angemessene Rahmenbedingungen in der Aus-/Weiterbildung und im Beruf/in familialer Vereinbarkeit.

IX. Summary

The current discussion about procedures and challenges in the professionalisation of education and training in day-care centres in Germany, a traditional female occupation, refers to, on one hand, the high standards and expectations on the part of science and politics. On the other hand, the debates are characterised by a general shortcoming in this field of occupation, which is considered to be an 'intuitive' or less technical area. Viewed from the perspective of power and gender theory within the study, key elements of professional conduct in traditionally 'maternalistic' female occupations are required without being socially recognized as such or without being provided with the necessary professional framework conditions. This results in double uncertainty in professional conduct. The study examines the question of where the potential for professional conduct stands within this structure of double uncertainty among kindergarten teachers. To what extent are they aware of the importance of expertise and how might they reflect on their professional conduct and are they considering ways to improve the general working environment in their field? What possibilities and limits does family-acquired knowledge offer for the professional self-image? What significance do gender constructs have in each case? Methodologically, the study focuses on the social practice of self-construction at a micro-level and analyses the relationship between structural framework conditions and social norms with regard to the subjective principles of the participants involved. The research tool for the empirical study is the narrative-biographical guided interview. The results make it clear that the less pronounced the professional self-image is, and when there is no sense of orientation in interaction at work, the more the teachers resort to unreflective biographical, family experience, resulting in the acceptance of negative overall conditions. In this context, the lack of reflection on gender constructs marks out the limits of professional self-understanding and family experience. In order for (prospective) educators to be able to develop and maintain an awareness of the uncertainty of pedagogical conduct and of the importance of their potential to take professional action, they need appropriate conditions in training / further education and in work / family compatibility.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbst und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Andere als die angegebene Literatur und Hilfsmittel habe ich nicht verwendet. Aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommene Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Ferner erkläre ich, diese Arbeit erstmalig und nur an der Universität Hamburg eingereicht zu haben.

Hamburg, den