

Zur Geschichte von Fachberatung für Kindertageseinrichtungen

**Wechselwirkungen zwischen Historien, Biografien,
sozialen Konstruktionen und Selbstkonstruktionen**

Der Fakultät Bildung
der Leuphana Universität Lüneburg
zur Erlangung des Grades
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegte Dissertation von Elke Alsago,
Diakonin, Diplom-Sozialpädagogin,

geboren am 08.02.1965

Eingereicht am: 31.Mai 2018

Tag der Disputation: 20. Februar 2019

Erstgutachterin:

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Maria-Eleonora Karsten
Institut für Sozialarbeit/ Sozialpädagogik
Leuphana Universität Lüneburg

Zweitgutachterin:

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Susanne Maurer
Institut für Erziehungswissenschaft
Philipps-Universität Marburg

Drittgutachter:

Prof. Dr. Michael Lindenberg
Ev. Hochschule für Soziale Arbeit & Diakonie, Hamburg

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
Danksagung	1
1 Einleitung	2
1.1 Fachberatung: Unverzichtbar und/oder Blackbox?	3
1.2 Der Aufbau der Studie.....	5
2 Forschungsstand	7
2.1 „Sozialisation im Kindergarten“ von Karsten und Rabe-Kleberg	8
2.2 „Fachberatung für Tageseinrichtungen für Kinder“ von Hebenstreit	10
2.3 „Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen“ von Strätz	14
2.4 „Balanceakt Fachberatung“ von Miedaner.....	17
2.5 „Niedersächsische Kindertagesstätten auf dem Prüfstand, eine regionale Strukturanalyse“ von große Austing	21
2.6 „Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen sowie Struktur und Angebote der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in Sachsen“ (Sozialministerium Sachsen (Hg.))	23
2.7 „Zur Wirksamkeit der Fachberatung“ von Hense	25
2.8 „Fachberatung in Deutschland. Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen“ von Leygraf.....	29
2.9 „Die Rolle von Fachberatung im System der Entwicklung von Qualität in der frühen Bildung“ von Ehrhardt, May, u.a.	34
2.10 Zusammenfassung, Gegenüberstellungen und Forschungsdesiderate	39
2.10.1 Untersuchungsgegenstand - Um welche Fachberater*innen geht es?	40
2.10.2 Ziele und Zugänge zum Feld.....	41
2.10.3 Übereinstimmende Ergebnisse	42
2.10.4 Das Selbstverständnis der Fachberater*innen	44
2.10.5 Das Spannungsfeld Fachberatung	46
2.10.6 Desiderate: Entwicklungsgeschichte der Fachberatung	47
3 Professionalisierung und professionelles Tun - Biographie und Einzelfall – theoretische Begründungszusammenhänge	49
3.1 Fachberatung – Beruf oder Profession?.....	49
3.2 Biographie und Einzelfall.....	53
4 Forschungsmethodische Realisierung	57
4.1 Die Forschungsmethode „Erlebte und erzählte Geschichte“ und ihre Prinzipien	57
4.2 Das narrative- biographische Interview	61
4.3 Die Analyse der biographischen Daten	63
4.4 Die Text – und thematische Feldanalyse.....	67

4.5	Die Feinanalyse	76
4.6	Die Fallrekonstruktion und die Kontrastierung der erzählten und erlebten Geschichte	81
4.7	Generalisierung und Ergebnisse	84
4.8	Forschungsethische Ansprüche und ihre Realisierung	85
5	Die Fachberaterin Marianne Viets	87
5.1	Die Analyse der biographischen Daten	87
5.2	Die Textanalyse	91
5.2.1	Die Analyse des Gesamtinterviews	91
5.2.2	Die zusammenfassenden Strukturhypothesen	99
5.3	Die Fallrekonstruktion	104
5.3.1	Geburt.....	105
5.3.2	Grundschulzeit	116
5.3.3	Weiterführende Schule.....	124
5.3.4	Berufswahl	134
5.3.5	Landfrauenschule.....	139
5.3.6	Kindergärtnerinnenseminar	155
5.3.7	Erste Arbeitsstelle: Evangelischer Kindergarten.....	167
5.3.8	Zweite Arbeitsstelle: Personalkindergarten.....	182
5.3.9	Dritte Arbeitsstelle: Kreiskindergärtnerin 1972 – 1982.....	194
5.3.10	Konsolidierung durch Sparmaßnahmen 1982 - 1990	220
5.3.11	Paradigmenwechsel I 1990 - 2000	241
5.3.12	Paradigmenwechsel II 2000 - 2010	280
6	Generalisierungen / Ergebnisse.....	331
6.1	Entwicklungslinien der Fachberatung	331
6.1.1	Ausgangslage vor 1970.....	331
6.1.2	Entstehung und Etablierung der Unterstützungssysteme	333
6.1.3	Konsolidierung und Stagnation.....	336
6.1.4	Paradigmenwechsel I oder Fachberatung im Aufbruch	339
6.1.5	Paradigmenwechsel II oder Die Instrumentalisierung der Fachberatung .	350
6.2	Fachberatung – Weibliche soziale Arbeit unter männlicher Weisung.....	356
6.2.1	Soziale Frauenberufe	356
6.2.2	„Ach Mädchen, geh mal, fahr da mal hin“ (23/734) – Fachberaterin als „Mädchen für alles“	365
6.3	„Sie waren die Professionellen“ (37/1160) -Fachberatung im Aushandlungsprozess um Professionalität.....	374
6.3.1	„Also (.) meine Stelle war ja nicht immer anerkannt. (.) Ganz und gar nicht. (..)“ (61/1928) - Professional Battle	375
6.3.2	„Ich wollte das beweisen, dass ich mich mit Fug und Recht Fachberaterin nennen darf“ (52/1635-1636) – Voice und der Wille zur Durchsetzung...	381
6.4	„Meine Art der Fachberatung“ (71/2260) – Wissen, Können und Tun der Fachberaterin.....	387
6.4.1	Didaktik der Fachberatung	387

6.4.2	Pädagogische Handlungsformen der Fachberatung.....	414
7	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	435
7.1	Soziale Strukturen von Fachberatung	436
7.2	Kognitive Strukturen von Fachberatung	443
7.3	Arbeitsprogramm für Fachberater*innen	446
7.4	Forschungsdesiderate und Aufgaben der Wissenschaft.....	447
	Literaturverzeichnis.....	451
	Allgemeines Literaturverzeichnis.....	451
	Rechtsquellenverzeichnis	478
	Quellen des Bundes.....	479
	Quellen des Landes Niedersachsen.....	481
	Quellen anderer Bundesländer	486
	Abbildungsverzeichnis.....	487
	Abkürzungsverzeichnis.....	488
	Anhang	491
	Liste der genutzten und anonymisierten Dokumente.....	491

Danksagung

Zu dem Gelingen dieser Arbeit haben viele Menschen beigetragen, bei denen ich mich an dieser Stelle bedanken möchte.

Dies ist zu allererst, die Fachberaterin für Kindertagesstätten Marianne Viets, um welche es in dieser Arbeit geht. Sie hat mir ihr Vertrauen und ihre Zeit geschenkt und mir Einblicke in ihr Leben und berufliches Wirken gegeben. Auch in ihrem Kontext bin ich auf offene Ohren gestoßen. Die Mitarbeiter*innen des Landkreisjugendamtes ermöglichten mir den Zugang zu den Archiven des Jugendamtes und gaben mit Auskunft über Zusammenhänge. Das gleiche gilt für die Mitarbeiter*innen der berufsbildenden Schulen, der verschiedenen Landfrauenvereine und anderen Institutionen, in denen Marianne gelebt und gearbeitet hat.

Ein weiterer Dank geht an die vielen Menschen, die sich an der Diskussion rund um meine Arbeit beteiligt haben. Hier sind zu nennen meine Freundinnen und Kommiliton*innen aus dem Promotionskolloquium, die Student*innen aus dem Studiengang „Soziale Arbeit & Diakonie mit dem Schwerpunkt Kindheit“ der evangelischen Hochschule Hamburg, die Teilnehmer*innen der AG Fachberatung der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit und die Fachberater*innen, die mit mir die Ergebnisse meiner Arbeit auf Tagungen kontrovers diskutiert haben.

Für die persönliche und wissenschaftliche Begleitung durch die Gutachter*innen Susanne Maurer und Michael Lindenberg bedanke ich mich herzlich. Beide hatten immer ein offenes Ohr für mich.

Mein sehr besonderer Dank gilt Marile Karsten. Als Betreuerin dieser Arbeit, als liebe Kollegin und Unterstützerin, hat sie mich über die Jahre begleitet und mir kritisch konstruktiv zur Seite gestanden. Gleichzeitig hat sie mir die Möglichkeit gegeben, in immer neue Kontexte hineinzuwachsen und meinen Horizont ständig zu erweitern.

Meiner Familie, meinem Mann und unseren beiden Söhnen möchte ich an dieser Stelle ebenfalls meinen Dank aussprechen. Ihr habt die Erstellung dieser Arbeit über viele Jahre mitgetragen und auch in schwierigen Zeiten immer zu mir gestanden.

Euch und Ihnen allen danke ich herzlich!

1 Einleitung

Seit Jahrzehnten ist die außerfamiliäre Kinderbetreuung das größte Arbeits- und Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. (vgl. Bock 2002: 307) Gleichzeitig entwickelt sich kein Arbeitsfeld so rasant weiter wie die Kindertagesbetreuung. Dies betrifft sowohl den quantitativen als auch den qualitativen Ausbau. Zwischen den aktuellen Anforderungen an Vereinbarkeit von Familie und Beruf und dem damit verbundenen Rechtsanspruch für die unter dreijährigen Mädchen, Jungen und Queers, den Ansprüchen an die Qualität der Kindertagesbetreuung, Sprachbildung, Kooperationen mit den Grundschulen, Inklusion, Heterogenität und Vielfalt bei gleichzeitigem Mangel an Fachkräften (aktuell und zukünftig), usw. Der Ausbau der Kindertagesbetreuung wird weiter anhalten. Aktuell werden neue Rechtsansprüche diskutiert. Nach dem Ausbau der Plätze für die unter Dreijährigen ist nun der Ausbau für die Kinder im Schulkindalter in der Diskussion.

Ausbau, Umbau und ständige Weiterentwicklung von Organisationen in denen Menschen mit Menschen arbeiten, benötigen (berufs-)lebenslanges Lernen der Akteur*innen in diesem Feld. Daher wurden schon früh Beraterinnen eingesetzt, die die Mitarbeiterinnen in Kindertageseinrichtungen unterstützten, sich auf die Mädchen und Jungen, ihre Mütter und Väter und die gesellschaftlichen Erfordernisse einzustellen und/oder die Interessen der Träger innerhalb der Einrichtungen zu vertreten.

An diesem Ausbau und der innovativen Weiterentwicklung von Kindereinrichtungen sind seit Jahrzehnten Fachberater*innen an verschiedenen Stellen im System der Kindertagesbetreuung beteiligt. Seit der Einführung des SGB VIII (1990) mit den Paragraphen §72 (c) SGB VIII in Verbindung von § 74 (5) SGB VIII soll für die Mitarbeiter*innen in den Kindern – und Jugendhilfe „Praxisberatung“ und Fortbildung zur Verfügung stehen. In Westdeutschland hatte sich der Begriff der Fachberatung in den Jahrzehnten zuvor etabliert. Fachberatung wird seit den 90er Jahren wie folgt definiert: „Fachberatung ist eine personenbezogene, Struktur entwickelnde soziale Dienstleistung (bzw. Vermittlungs- und Verknüpfungsdienstleistung) im Feld der Jugendhilfe. Sie wirkt qualitätssichernd und – entwickelnd im Felde der Erziehungsarbeit und der Lebensgestaltung von Kindern“ (Karsten in Irskens 1996:200).

Fachberaterinnen (und wenige Fachberater) sind in verschiedenen Bereichen des Unterstützungssystems hauptamtlich tätig, so bei örtlichen oder überörtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe (Jugendämter, Landesjugendämter), bei Trägern von Kindertageseinrichtungen, bei Verbänden der Freien Wohlfahrtspflege oder bei freien Anbieter*innen (privat-gewerblich oder freiberuflich). Zuständigkeiten und Aufgabenzuschnitte

werden im jeweiligen Feld ausgehandelt, ebenso wie Qualifizierungsvoraussetzungen, die Rahmen – und Arbeitsbedingungen. Geregelter ist die Beratung für den Bereich der Kindertagespflege. Nach § 23 SGB VIII sind fachliche Beratungsleistungen für Tagespflegepersonen durch den örtlichen Träger der Jugendhilfe zu erbringen. Vermittlung der Kinder, fachliche Beratung, Begleitung und weitere Qualifizierung gehören zu den Aufgaben der Berater*innen. Der Beratungsanspruch besteht sowohl für die Tagespflegepersonen als auch für die Erziehungsberechtigten. (vgl. DJI/Schoyerer 2012: 7)

Aufgrund der strukturellen Unterschiede zwischen der Fachberatung in der institutionellen Kinderbetreuung und Kindertagespflege, liegt der Fokus der hier vorliegenden Studie ausschließlich auf den Fachberater*innen, welche im Kontext der Kindertageseinrichtungen in den verschiedenen Bereichen tätig sind.

1.1 Fachberatung: Unverzichtbar und/oder Blackbox?

Der Diskurs um Fachberatung bewegt sich seit Jahren zwischen den sich wiederholenden Aussagen, die Fachberatung für Kindertageseinrichtungen sei zentral im System der Kindertagesbetreuung und unverzichtbar (vgl. Preissing 2015:261) und der Überzeugung die Fachberatung sei eine Blackbox. (vgl. Herrmann 2016, DV 2012:23, Münch 2010: 51)

So z.B. auf einer Tagung für Fachberater*innen im Rahmen der didacta:

„In seinem Grußwort hob nifbe-Geschäftsführer Reinhard Sliwka die „zentrale Rolle“ der Fachberatung bei der weiteren qualitativen Entwicklung der frühkindlichen Bildung heraus. Zugleich sei sie aber derzeit „eine Art Blackbox, bei der man nicht genau weiß, was drin ist und was drin sein sollte“(nifbe 2016).

Blackbox kann wie folgt definiert werden:

„Device, process, or system, whose inputs and outputs (and the relationships between them) are known, but whose internal structure or working is (1) not well, or at all, understood, (2) not necessary to be understood for the job or purpose at hand, or (3) not supposed to be known because of its confidential nature“ (businessdictionary WebFinance Inc.).

Black Box wird also verstanden als ein geschlossenes System. Bekannt ist welcher „Input“ geleistet wird und welcher „Output“ als Ergebnis am Ende steht. D.h. die „Blackbox“ Fachberatung offenbart den „Input“ und den „Output“. Was sich im Inneren der „Box

Fachberatung“ ereignet, „wird nicht verstanden oder nur schlecht verstanden oder ist nicht notwendig zu verstehen oder ist zu vertraulich, um verstanden werden zu können“ (Alsago 2018 a :72).

Obwohl der Fachberatung eine zentrale Bedeutung für das System der Kindertagesbetreuung zu geschrieben wird, wird sie nicht verstanden. Die wenigen wissenschaftlichen Studien beschäftigten sich vor allem mit den Bedingungen und den Aufgaben von Fachberatung. Die Heterogenität der Voraussetzungen, der Rahmenbedingungen und die Vielfalt der Aufgaben sind dabei die wesentlichen Ergebnisse. So entstehen immer wieder lange Listen darüber WAS die Fachberater*innen machen. Das redundante Wiederholen der Annahme, die Fachberatung sei eine Black Box, zeigt jedoch, dass das tatsächliche Fachberatungshandeln, also WIE gestalten Fachberater*innen ihr professionelles Handeln, bislang nicht in den Fokus genommen wurde.

Gerade in der (oben beschriebenen) aktuellen Situation ist es dringend notwendig, Fachberatung für Kindertageseinrichtungen zu verstehen, um ihre Möglichkeiten für die Begleitung von Akteur*innen im System der Kindertagesbetreuung zu entdecken und gleichzeitig Probleme, Schwierigkeiten und Hindernisse aufzudecken und Notwendigkeiten zu argumentieren. Nur so kann ein Beitrag zur Professionalisierung der Fachberater*innen, der Fachberatung und damit verbundenen des gesamten Feldes der frühkindlichen Bildung geleistet werden.

In dieser Studie wird daher der Frage nach der Entstehung von Fachberatung und der Gestaltung des Fachberatungshandelns nachgegangen. Sowohl die Konstruktion von Fachberatung als Erzeugung sozialer Strukturen durch soziales Handeln der Akteur*innen, als auch die Konstitution als Fachberaterin im Bewusstsein der Fachberaterinnen selber, wird nachgezeichnet und analysiert (vgl. Berger/ Luckmann 2007)

Hierzu wurde der Einzelfall der Fachberaterin Marianne Viets ausgewählt. Marianne Viets hatte eine Ausbildung zur Kindergärtnerin absolviert, einige Jahre im Gruppendienst und als Kindergartenleiterin gearbeitet, bevor sie 1972 im Jugendamt eines niedersächsischen Landkreises als Beraterin für Kindertageseinrichtungen eingestellt wurde. Auf dieser Stelle arbeitete sie bis zu ihrer Berentung im Jahr 2010. Die Geschichte von Marianne Viets deckt damit einen wesentlichen Teil der Entwicklung der Kindergärten/Kindertageseinrichtungen und ihres Unterstützungssystemes (insbesondere der Fachberatung) in Westdeutschland nach dem zweiten Weltkrieg ab. Sie ermöglicht das Nachzeichnen des Zusammenhanges von Individuum und Gesellschaft in der Berufsbiogra-

phie der Fachberaterin Marianne Viets und deckt damit Faktoren, Strukturen und Dimensionen auf, die Einfluss auf die Konstruktion und Konstitution von Fachberatung hatten und weiterhin haben.

In der Rekonstruktion der Geschichte von Marianne Viets als Fachberaterin und ihrer Kontexte, wird sich dabei konsequent an der Perspektive der Fachberaterin selber orientiert und die Ereignisse in ihrer engeren und weiteren Umgebung einbezogen.

1.2 Der Aufbau der Studie

Die Studie gliedert sich in sieben Kapitel. Nach der Einleitung wird in Kapitel 2 der aktuelle Forschungsstand mit seinen Ergebnissen zur Fachberatung für Kindertageseinrichtungen dargelegt und Forschungsdesiderate argumentiert.

Kapitel 3 bildet den theoretischen Rahmen dieser Studie. Professionstheoretische Überlegungen dienen als Analysefolie für die Rekonstruktion des Einzelfalls. Biographie als sozialer Ort, an dem sich Individuum und Gesellschaft begegnen und Konstitution und Konstruktion von Fachberatung hergestellt wird.

In Kapitel 4 wird die forschungsmethodische Realisierung dargelegt. Zunächst wird in die Methode „Erlebte und erzählte Geschichte“ nach Rosenthal eingeführt. Anschließend werden die einzelnen Realisierungsschritte von der Erhebung durch ein narratives Interview, über die Analyse der Daten bis zur Rekonstruktion der Geschichte von Marianne Viets dargelegt und anschließend die Generierung der Ergebnisse argumentiert. Den forschungsethischen Ansprüchen und ihrer Realisierung wird ein eigenes Unterkapitel eingeräumt.

Kapitel 5 lässt in den gleichen Schritten wie in Kapitel 4 nachvollziehen, welche Strukturhypothesen sich aus der Analyse der biographischen Daten und den verschiedenen Textanalysen ergeben. Diese bilden die Basis für die dann folgende umfassende Fallrekonstruktion der Fachberaterin Marianne Viets.

Im 6. Kapitel werden interpretativ aus der Rekonstruktion Generalisierungen entwickelt, die am Fall generelle Muster und Strukturen aufdecken. Diese werden unter zwei verschiedenen Foki dargestellt. Zunächst werden die Entwicklungslinien von Fachberatung für Kindertageseinrichtungen nachgezeichnet. Im zweiten Teil der dargestellten Ergebnisse werden in der Rekonstruktion und den Entwicklungslinien beschriebene Phänomene theoriegebunden in zwei Perspektiven interpretiert. (vgl. Miethe 2010:78 f.) Zunächst mit dem Fokus der Konstitution und Konstruktion von Fachberatung für Kindertageseinrichtungen als sozialer Frauenberuf und im Weiteren mit der Fokussierung auf die

Gestaltung des fachberaterlichen Handelns. Ein Analysemodell zur Reflexion der fachberaterlichen Didaktik wird aus den rekonstruierten Handlungsdimensionen argumentiert.

In Kapitel 7 werden die Ergebnisse zusammengefasst und in die aktuellen Diskurse eingeordnet. Die Argumentation eines notwendigen „Arbeitsprogrammes“ für Fachberater*innen und/oder Wissenschaft mit Forschungsdesideraten bilden den vorübergehenden Schlusspunkt dieser Studie verbunden mit dem Anspruch, diese in Zukunft fachpolitisch und wissenschaftlich weiterzuverfolgen.

2 Forschungsstand

Der aktuelle Forschungsstand zum Thema Fachberatung von Kindertageseinrichtungen scheint überschaubar. Wissenschaftlich betrachtet wurde die Fachberatung nur in wenigen Studien.

Von einem Review der internationalen Forschung wurde an dieser Stelle abgesehen, da schon in Deutschland das Unterstützungssystem für den Bereich der Kindertagesbetreuung vielfältig und in diversen Dimensionen (u.a. rechtlicher Rahmen, Trägervielfalt, Qualifizierung der Fachkräfte) mit den Systemen anderer Nationen nicht vergleichbar ist.

Jahr	Autor*in	Name der Studie
1977	Karsten, Maria-Eleonora; Rabe-Kleberg, Ursula	Sozialisation im Kindergarten
1984	Hebenstreit, Sigurd	Fachberatung für Tageseinrichtungen für Kinder. Konzeption, Arbeitsfeld und berufliches Selbstbild
1996	Strätz, Rainer	Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen. Eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen
2002	Miedaner, Lore	„Balanceakt Fachberatung“
2006	gr. Austing, Martina	Niedersächsische Kindertagesstätten auf dem Prüfstand. Eine regionale Strukturanalyse
2008	Sozialministerium Sachsen (Hg.)	Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen sowie Struktur und Angebote der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in Sachsen
2008	Hense, Margarita	Zur Wirksamkeit der Fachberatung. Eine empirische Studie. Dissertation
2013	Leygraf, Jan	Fachberatung in Deutschland. Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten

2014	Ehrhardt, Angelika; May, Michael; Remsperger, Regina; Schmidt, Michael; Weidmann, Stefan	Abschlussbericht des AWiFF-Projektes „Die Rolle von Fachberatung im System der Entwicklung von Qualität in der frühen Bildung“
2017	Weidmann, Stefan	Arbeitsbündnisse in der Fachberatung für Kindertagesstätten; Rekonstruktion, Typologie und Herausforderungen an die Professionalität

Abbildung 1: Übersicht der Studien

Es scheint jedoch eine Vielzahl von Studien zu geben, in denen die Fachberatung marginal betrachtet wird und deren Ergebnisse dadurch schwer auffindbar sind. Die „Randposition“, die die Fachberatung bei dem Zustandekommen der Dienstleistung Kinderbetreuung einnimmt, spiegelt sich in der Forschung wider. So ist die Zahl der Studien, die die Fachberatung in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses stellen gering. Vorge stellt werden an dieser Stelle diese wenigen Studien und beispielhaft eine niedersächsische Studie, in der die Fachberatung am „Rande“ betrachtet wird.

2.1 „Sozialisation im Kindergarten“ von Karsten und Rabe-Kleberg

Während der pädagogischen Reformen und der Curriculumsentwicklung in den 70er Jahren kamen in den Erprobungsprogrammen durch die wissenschaftliche Begleitung, die Praxis des Kindergartens und die Praxis der Forschung in engeren Kontakt. In ihrer analytisch angelegten Studie aus dem Jahr 1977 untersuchen Karsten und Rabe-Kleberg u.a., dieses Verhältnis. Sie kritisieren die als kurzfristig angelegten Projekte in wenigen Einrichtungen und stellen demgegenüber, dass die pädagogische Praxis einer kontinuierlichen Praxisberatung bedarf, die sich an den Bedarfen der einzelnen Einrichtungen orientieren muss. Zu entwickeln ist eine Form der Beratung, die einen Zusammenhang zwischen „Wissensproduktion“ und Praxis herstellt. (vgl. Karsten 1977: 47–64)

Karsten und Rabe-Kleberg argumentieren, dass die Erkenntnisse, die über die wissenschaftliche Begleitforschung der Modellprojekte gewonnen werden konnten, für die Praxis der Kindertageseinrichtungen genutzt werden sollten, indem Praxisberatung entwickelt wird, die sich in ihrer strukturellen Ausgestaltung an den Prinzipien der Handlungsforschung orientiert und dabei ständig die Bedürfnisse der Praxis einbezieht. Notwendig

ist dabei, dass sie den „Gesamtprozeß [sic] der Erziehung in der Institution zum Gegenstand“ (a.a.O. 175) macht und kontinuierlich die Praxis begleitet. Die Kindertageseinrichtung soll zu einem Ort des wissenschaftlichen Handelns werden, d.h. die Praktiker*innen und die/der Praxisberater*in gemeinsam beteiligen sich an der Produktion neuen Wissens, dem Erproben und Reflektieren. Anhand von drei verschiedenen Ansätzen (Beratung nach Hruschka, Supervision, wissenschaftliche Beratung im Modellversuch „Praxisberatung im Kindergarten“ (Berlin 1971-1974)) diskutieren die Autorinnen die Herausforderungen ihrer Idee von Praxisberatung. Im Gegensatz zu Hruschka ist es ihnen wichtig, dass die Theoriebildung gemeinsam geschieht und nicht in der Hoheit der Berater*in liegt. Wichtig ist ihnen mit Hruschka die Unabhängigkeit der Berater*in, sowie die Verantwortung der Ratsuchenden und den Charakter der Beratung als Unterstützungsleistung zu betonen. An dem Modell der Supervision kritisieren sie die einseitige Ausrichtung an dem Verhalten der Praktiker*innen, die die Strukturen des Arbeitsfeldes unberücksichtigt lässt und damit das „reibunglose Funktionieren“ einfordert und die gleichzeitige Verknüpfung unterschiedlicher, widersprüchlicher Funktionen von Supervision, wie Administration, Beurteilung, Lehre und Beratung. Die Ausrichtung an dem Verhalten der Erzieherinnen finden die Karsten und Rabe-Kleberg auch in dem Berliner Beratungsprojekt. Auch hier steht das Verhalten der Erzieherin im Mittelpunkt und Ziel des Beratungsprozesses ist deren Veränderung. Unter lerntheoretischen Gesichtspunkten werden Situationen analysiert und neues Verhalten trainiert. Alle Ansätze beziehen sich ausschließlich auf die Interaktion zwischen Erzieherin und dem Kind. Die Definitionsmacht für das „richtige“ Verhalten der Erzieherin liegt bei der/dem Berater*in. Die Kontexte der Institution Kindergarten und die gesellschaftlichen Bedingungen werden nicht mit einbezogen. Aus ihren Erkenntnissen argumentieren die Autorinnen, dass die Kindertagesbetreuungseinrichtungen und ihre Mitarbeiterinnen einer Praxisberatung bedürfen, die sich als Bildungsforschung verstehen muss. Es ist ihre Aufgabe, die Veränderung von Bedingungen zu unterstützen, indem sie Suchbewegungen und Reflexionsprozesse begleitet, hilft neues Wissen zu generieren und Zusammenhänge zu anderen Theorien und Modellen herzustellen um die Erkenntnisse zu bereichern und die Durchsetzungsfähigkeit zu erhöhen. (vgl. Karsten 1977: 175–185) Diese Möglichkeit der Beratung sollte allen Einrichtungen und nicht nur den wenigen Modelleinrichtungen kontinuierlich zur Verfügung stehen.

2.2 „Fachberatung für Tageseinrichtungen für Kinder“ von Hebenstreit

An den Gedanken der kontinuierlichen Fachberatung für alle Kindertageseinrichtungen knüpft Hebenstreit indirekt mit seiner Studie „Fachberatung für Tageseinrichtungen für Kinder“ aus dem Jahr 1984 an. In der Einleitung betont er das Interesse, mit Hilfe der Fachberatung „die Ansprüche der Reformkindergärten auf Regelkindergärten zu übertragen“ (a.a.O.6). Hierzu sei es notwendig das Bewusstsein dafür zu stärken, dass die Fachberatung für die Weiterentwicklung des "Kindergartensystems" eine wichtige Bedeutung hat. Ziel der Studie sei es "die Konzeption der Fachberatung zur Diskussion zu stellen, um ihre Einflußchancen [sic!] auf den Kindergarten feststellen und erhöhen zu können“ (Hebenstreit 1984: 6).

Hebenstreit stellt seine Studie in den Kontext der Entwicklung des Arbeitsfeldes Kindergarten und dessen Reformen ab 1967. In diesem Zusammenhang wird betont, dass der "Hauptansatzpunkt der Reform" (a.a.O. 29) die Qualifikation der Erzieherin sei. Die neuen Curricula hätten zwar zu einer Veränderung beigetragen, jedoch sei die durch „Ausbildung, Fortbildung und Beratung entwickelte Professionalisierung der Erzieherinnen die entscheidende Variable der Veränderung des Kindergartens“ (a.a.O. 30). Fachberatung wirkt als Anstoß für Innovationen.

Auf Basis dieser Ausgangslage betrachtet Hebenstreit die Fortbildungskonzepte für die Erzieherinnen im Kindergarten, die Beratungsmodelle und die Fachberatung. Die Organisation von Fortbildung sieht er dabei als einen wichtigen Arbeitsbereich der Fachberaterin. Er grenzt die Begriffe Fortbildung und Weiterbildung voneinander ab. Und sieht die Fortbildungen, die durch die Fachberaterinnen organisiert werden auf einer regionalen Ebene mit Inhalten, die sich direkt auf das Arbeitsfeld Kindergarten beziehen und auf die Erstausbildung aufbauen. Professionalisierung, Entwicklung und Reflexion der beruflichen Identität und die Kompensation von Ausbildungsdefiziten sieht Hebenstreit u.a. unter Bezugnahme auf das Comenius-Institut und den Pestalozzi-Fröbel-Verband als Ziele der Fortbildungen. Die Fortbildung für die Erzieherinnen findet auf Bundes-, Landes- und Regionalebene meist bei freien Trägern statt. Die rechtlichen Rahmenbedingungen und Regelungen zur Finanzierung gestalten sich in den Bundesländern unterschiedlich. Für die Erzieherinnen ist eine Orientierung schwierig und die Information geschieht häufig über die "örtliche Fachberaterin" und deren Träger. Andere Informationswege wie über Kindergartenzeitschriften oder Kolleginnen sind eher zufällig. Die Erzieherinnen besuchen daher meist die regionalen, trägerspezifischen Angebote. Dies führt zu einer Se-

parierung der Kindertageseinrichtungen der unterschiedlichen Träger und zu wenig Austausch über den Rahmen des Trägers hinaus. Vorteil der engen Verbindung von Fortbildung und Träger ist, dass in den Fortbildungen die Fragestellungen der Kitas und ihren Mitarbeiterinnen bearbeitet werden können. Mehr Kooperation zwischen den verschiedenen Ebenen und den Trägern könnte bewirken, dass die regionale Fortbildung Anstöße zur Weiterentwicklung erhält.

Unter Bezugnahme auf aktuelle Literatur diskutiert Hebenstreit didaktische Probleme in der Fortbildung u.a. "das Verhältnis von Theorie und Praxis" (a.a.O.37), "das Verhältnis von Person - und Inhaltsorientierung" (a.a.O.38) und "die Mitbeteiligung der Betroffenen" (a.a.O.39). Für erstere betont er die Notwendigkeit der Metakommunikation, d.h. die Bewusstmachung des Lernprozesses. Des Weiteren argumentiert er die Bedeutung der Einbeziehung der Beteiligten bei der Planung von Fortbildungen auf der regionalen Ebene, aber auch die Beteiligung in den Seminaren selber, d.h. die Interessen der Teilnehmerinnen abzufragen und die Veranstaltungen entsprechend aufzubauen. (vgl. Hebenstreit 1984: 27–39)

In seinen weiteren Ausführungen geht Hebenstreit näher auf die Beratung ein. Hier nutzt er klassische und neuere sozialpädagogische Beratungsansätze um die Fachberatung theoretisch einzuordnen, auf ihre besonderen Problematiken (wie z.B. Relation Fachberaterin - Einrichtungen, Dienst- und Fachaufsicht vs. Freiwilligkeit der Beratung) hinzuweisen und Reflexionskriterien für die Forschungsergebnisse zu entwickeln. Er formuliert daraus die Herausforderungen für die Fachberaterin in ihrem unbestimmten Arbeitsfeld, die vor allem in der Notwendigkeit der ständigen Aushandlung und Vermittlung bestehen zwischen verschiedenen Perspektiven, Beratungsanlässen, Inhalten, Ebenen und Akteurinnen. Auch Methoden der Organisationsentwicklung und Beratung von Institutionen betrachtet Hebenstreit genauer und nähert sich damit einem weiteren Aufgabenfeld von Fachberaterinnen. (vgl. Hebenstreit 1984: 40–66)

Hebenstreit bezieht sich mit Hilfe einer Literaturanalyse auch auf die Geschichte der Fachberatung. Er bezeichnet sie in der gegenwärtigen Form als "junges Gebilde" (a.a.O.67), welches sich während des quantitativen und qualitativen Platzausbaus der 60er und 70er Jahre durch den regionalen Zusammenschluss der Einrichtungen eines Trägers gebildet hat. Er geht dabei von einem "flächendeckenden Netz" (a.a.O.67) aus. Unter anderen Bezeichnungen habe es jedoch auch zuvor teilweise eine Betreuung der Kindergärten gegeben, so z.B. durch die Diakonissenmutterhäuser, deren Diakonissen in kirchlichen Einrichtungen in der Umgebung des Mutterhauses tätig waren oder durch

die Zusammenkünfte der Jugendleiterinnen, die sich um Berufsanfängerinnen kümmern. Auch habe es bei einigen Spitzenverbänden Fortbildungs- und Beratungsangebote gegeben. (vgl. Hebenstreit 1984: 67–68)

Hebenstreit führte in den Jahren 1982 und 1983 insgesamt 47 Interviews und sechs Gruppendiskussionen mit Fachberaterinnen für Kindertageseinrichtungen freier Träger in NRW durch. In den Einzelinterviews wurden geschlossene Fragen zum Berufsfeld erhoben. Die offenen Fragen im zweiten Teil des Interviews bezogen sich auf das Selbstbild der Beraterinnen. In den Gruppendiskussionen ging es zusätzlich um "Einflußmöglichkeit [sic!] von Fachberatung auf die Entwicklung des Kindergartens in den nächsten zehn Jahren" (a.a.O.10).

Nach Auswertung der Interviews und einer Analyse der wenigen vorliegenden Literatur zur Thematik Fachberatung, kommt Hebenstreit im Wesentlichen zu den folgenden Ergebnissen. (vgl. Hebenstreit 1984: 10–94)

Die quantitativ erhobenen und ausgewerteten Daten zeigen, dass

- ca. dreiviertel aller Fachberaterinnen einen Abschluss als Sozialpädagogin oder Sozialarbeiterin besitzen,
- über die Hälfte der Fachberaterinnen über einen Abschluss als Erzieherin verfügen,
- fast alle vor ihrer Tätigkeit als Fachberaterin Berufserfahrung in einem sozialpädagogischen Feld gesammelt haben,
- die Zuständigkeiten überwiegend regional begrenzt sind und die Zahl der zu betreuenden Einrichtungen stark differiert (zwischen 12 und 129),
- bei der Gewichtung der unterschiedlichen Arbeitsbereiche kein Muster erkennbar ist, da dies stark voneinander abweicht,
- sich die Form der Arbeitskreise etabliert hat, sowohl für Erzieherinnen als auch für die Leiterinnen,
- die Kontaktaufnahme durch die Mitarbeiterinnen der Kindertageseinrichtungen geschieht,
- die Fachberaterinnen in die Besprechungskultur ihres Trägers eingebunden sind.

Fachberaterinnen problematisieren selber die mangelnden Möglichkeiten zur eigenen Fortbildung. Erwachsenenpädagogische Inhalte und Didaktik/ Methodik der Erwachsenenbildung, die Reflexion der Fachberatungspraxis und „Strategien der Veränderung der Institutionen im sozialpädagogischen Bereich“ (a.a.O.224) sind Themen mit denen sie

sich auseinandersetzen möchten, aber selten Gelegenheit dazu bekommen. Zweiter Kritikpunkt der Fachberaterinnen ist die fehlende Möglichkeit sich direkt in der Praxis der Kindertageseinrichtung zu beteiligen, um nicht nur auf Berichte angewiesen zu sein, sondern sich selber ein Bild der Situationen und Entwicklungen machen zu können.

Dritter Kritikpunkt ist der hohe Anteil an Arbeitszeit für Organisation und Verwaltung, der sich negativ auf die für die Erzieherinnen zur Verfügung stehende Zeit auswirkt. (vgl. Hebenstreit 1984: 220–229)

Die qualitativen Ergebnisse sind aufschlussreich in Bezug auf das Selbstbild der Fachberaterinnen. „Es ist eine besondere Schwierigkeit des Fachberaterinnenberufes, die Diskrepanz der Fremdanforderungen zu überbrücken, die heterogenen Fremdbilder kongruent zu machen und trotz alledem ein eigenes berufliches Selbstbild aufrechtzuerhalten“ (a.a.O. 228). Die Fremdansprüche sieht Hebenstreit in dem Spannungsfeld der unterschiedlichen Erwartungen der Erzieherinnen, zwischen „Kontrollangst“ und dem Wunsch danach, dass die Fachberaterin als Interessenvertreterin gegenüber dem Träger wirkt und dem Spannungsfeld der Erwartungen des Trägers, der die „Fachberaterin als ausführendes Organ seiner Anweisungen gegenüber den Erzieherinnen“ (a.a.O. 228) sieht und sie ebenfalls als Interessenvertreterin der Erzieherinnen wahrnimmt.

In dieser ambivalenten, heterogenen Anspruchslage verstehen sich die Fachberaterinnen als „parteilich-engagiert-neutral“. Sie sehen sich als Vermittlerinnen. Neutralität bedeutet für sie, dass sie nicht die Interessen einer Partei vertreten, sondern sich mit einer eigenen Position verorten. Diese, ihre eigene Position sehen sie im Interesse der Kinder („Wohl des Kindes“ (a.a.O. 240)) und Familien und gleichzeitig der zukünftigen, längerfristigen Entwicklung der Tageseinrichtungen.

Die alltäglichen und politischen Situationen lassen das Selbstbild der Fachberaterinnen immer wieder neu unter Druck geraten, so z.B. die aktuelle Sparsituation und die Verschlechterung der Rahmenbedingungen für die Kindergärten. (vgl. Hebenstreit 1984: 228–229)

In seinem abschließenden Statement fordert Hebenstreit „handlungsorientierte Forschungsprojekte“ und die Aufarbeitung der vorhandenen Literatur um Methoden zu entwickeln, die das von den Fachberaterinnen benannte Defizit nach erwachsenenpädagogischen Methoden ernst nimmt. „Notwendig erscheint uns eine systematische Aufbereitung der Ergebnisse des Lernens von Erwachsenen unter der inhaltlichen Perspektive der Entwicklung des Kindergartensystems, da das Handeln der Fachberaterinnen im Schnittpunkt dieser beiden Stränge liegt: Erwachsene zu befähigen, die Institutionen der Tageseinrichtungen für Kinder zu beeinflussen“ (a.a.O.245).

Des Weiteren gibt die Studie Hinweise für die Ausgestaltung verschiedener Organisationsformen von Fachberatung, über die Definition von Zielen, die Relation von Fachberaterinnen und Zahl der Einrichtungen und die notwendigen fachlichen Voraussetzungen der Fachberaterinnen. Hier fordert der Autor aufgrund der unterschiedlichen Zielgruppen und Ansprüche mindestens ein Sozialpädagogikstudium und sozialpädagogische Berufserfahrung. Eine Fachschulausbildung und Berufspraxis seien nicht hinreichend: „Darüber hinaus sehen wir (und der größte Teil der Fachberaterinnen selbst auch) es nicht als Aufgabe der Fachberatung an, durch ein Repertoire an praktischen Handlungstechniken als „Oberkindergärtnerin“ zu wirken“ (a.a.O.251).

Eine weitere Forderung ist die Fortbildung der Fachberaterinnen. Diese sollte regional und begleitend organisiert werden, so dass die Fachberaterin ihre eigene Berufspraxis zum Ausgangspunkt nehmen kann. Gleichzeitig sei es notwendig die Kommunikationsstrukturen zwischen den Fachberaterinnen (auch trägerübergreifend) zu verbessern. Hebenstreit sieht seine Arbeit als Beitrag dazu, das „naturwüchsig“ aus der Nachfrage der Praxis entstandene Fachberatungssystem konzeptionell weiterzuentwickeln und bewusst dessen Wirkung für die Weiterentwicklung der Tageseinrichtungen einzusetzen. (vgl. Hebenstreit 1984: 240–252)

2.3 „Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen“ von Strätz

Die von Strätz (1996) vorgestellte Studie (Laufzeit: 01.01.1991 - 31.12.1994) hat das Ziel aus den Projekten „Evaluation des Erprobungsprogrammes“ und „Orte für Kinder“ gewonnene Erkenntnisse quantitativ-empirisch zu belegen. Der Schwerpunkt liegt dabei u.a. auf den aktuell diskutierten Aspekten: Vernetzung, Ausbildung und Zusammenarbeit mit Eltern. In die Erhebung per Fragebogen wurden Träger, Leiter*innen, Gruppenleiter*innen, Fachberater*innen, Berufspraktikant*innen und Eltern einbezogen. Die Untersuchung wurde in den Bundesländern Bayern, Brandenburg und NRW gemeinsam vom IFP, IFK und SPI durchgeführt. Die Fragebögen waren so konzipiert, dass zu den Themen Berufspraxis, Ausbildung der Erzieherinnen, Fort – und Weiterbildung, Fachberatung, Zusammenarbeit mit Eltern, Arbeitszufriedenheit, Berufsbiographie, Innovationen/Modellversuche, Zusammenarbeit mit anderen Personen und Institutionen (Vernetzung) alle Akteursgruppen befragt wurden und so die Sichtweisen aller beteiligten Gruppen auf diese Themen deutlich und vergleichbar wurde.

Der Bericht von Strätz bezieht sich auf die Ergebnisse aus NRW. Hier sind, wie in der Studie von Hebenstreit, nur Mitarbeiter*innen und Trägervertreter*innen freier Träger befragt worden. Bei der Befragung der Fachberater*innen wurde ausschließlich Berater*innen „im engeren Sinne“ (d.h. „keine Verbands- bzw. Referententätigkeit“) (a.a.O.8) einbezogen. Befragt wurden in NRW 112 Berater*innen mit einer Rücklaufquote von 63%. Das Ergebnis war ein umfangreiches Bild der Tageseinrichtungen für Kinder in NRW. Vorgestellt werden an dieser Stelle die Ergebnisse, die sich in Beziehung zur Fachberatung setzen lassen.

Die Trägervertreter*innen und Fachkräfte wurden nach ihrem Kontakt mit der Fachberatung gefragt. Beide Akteursgruppen sind überwiegend mit dem Angebot zufrieden. Die Einrichtungsleiterinnen und Gruppenleiterinnen erleben den fachlichen Rat der Fachberatung als hilfreich und unterstützend. (vgl. a.a.O.23 + 27) Dieser gestaltet sich eher als „fachlicher Rat“ (a.a.O. 27), denn als „konkrete Hilfe bei der Arbeit“ (a.a.O.27).

Die Gruppenleiterinnen gaben an, die Fachberatung gern mehr in Anspruch nehmen zu wollen, während die Leiterinnen mit der Intensität der Kontakte zufrieden sind. Wichtigste Aufgabe der Fachberatung sei die Mitarbeiter- und Trägerberatung in Bezug auf neue Entwicklungen, Unterstützung bei Planungen, Erarbeitung neuer Konzepte und die Reflexion der täglichen pädagogischen Arbeit. Selten kommt es zu Einzelberatungen. Die typische Form sind Arbeitskreise. (vgl. Strätz 1996: 51–53)

Die Sichtweise der Fachberaterinnen auf die Erzieherinnen ist kritisch. Sie kritisieren deutlicher als alle anderen Akteursgruppen die Ausbildung der Erzieherinnen und bemängeln den großen Bedarf an „Reflexion und Überprüfung von Zielvorstellungen“ (a.a.O.29), die mangelnde Einbindung der Eltern, mangelnde Flexibilität und eine unzureichende Reflexion des eigenen Handelns. (vgl. a.a.O.29-30).

Ähnlich wie die Einrichtungs- und Gruppenleiterinnen selber, schätzen die Fachberaterinnen deren Fortbildungsbedarf ein. Insgesamt ist das Fortbildungsangebot zufriedenstellend. Probleme ergeben sich durch Sicherstellung der Vertretung in den Einrichtungen. Außerdem sollten neben der Erweiterung der beruflichen Kompetenzen auch konzeptionelle Fragen und Handlungsmöglichkeiten in pädagogischen Problemsituationen („verhaltensauffällige Kinder“) und für Kooperationen erweitert werden. Die Fachberaterinnen sehen den größten Bedarf bei den konzeptionellen Themen und deren zugrundeliegenden Prämissen wie Menschenbild und „Werteorientierung“. Die Fachberater*innen weisen darauf hin, dass erfolgreiche Fortbildungsmaßnahmen an die Erfahrungen der Erzieherinnen anknüpfen und mit der Alltagspraxis verbunden sein müssen. Sie sehen ihre Rolle in der inhaltlichen Mitwirkung innerhalb von Fortbildungen, der Begleitung von

Veranstaltungen und der Erarbeitung, Gestaltung, Fortschreibung von Fortbildungskonzeptionen und –programmen. Ihre Form der Fortbildung ist die Initiierung von einrichtungsübergreifenden Arbeitskreisen. Etwa ein Viertel der Befragten führt eigenständige Qualifizierungsveranstaltungen durch. (vgl. Strätz 1996: 5–41)

Mit der eigenen Fortbildungssituation sind die Fachberater*innen eher unzufrieden. Das Angebot ist gering, richtet sich meist nicht an die Zielgruppe „Fachberatung“ und die dafür vorgesehene Zeit innerhalb der eigenen Arbeitszeit ist knapp. So haben 40% der Befragten in den letzten zwei Jahren keine Veranstaltung besucht. Eine Zusatzausbildung haben von den 70 Befragten 15 Personen absolviert. Anders sieht es aus mit Supervision. Dreiviertel geben an aktuell Supervision in Anspruch zu nehmen. (vgl. Strätz 1996: 49–54)

Der Fachberatung kommt nach Strätz bei der Gestaltung des Fortbildungsangebotes, dessen Verknüpfung mit der Praxis der Kindertageseinrichtungen und der Begleitung von innovativen Entwicklungsprozesse eine Schlüsselrolle zu. (vgl. Strätz 1996: 81–82)

Insgesamt, so Strätz, lasse sich nur schwer ein „häufiger Fall“ (a.a.O. 53) der Fachberaterin konstruieren. Größere Übereinstimmungen gibt es bei den Fachberaterinnen der freien Wohlfahrtspflege in der Vorbildung, der Berufsbiographie und dem Zuständigkeitsbereich. Eine Vielzahl der Fachberaterinnen haben ein Sozialpädagogikstudium absolviert, anschließend als Leiterin gearbeitet und sind als Fachberaterinnen mit einer Vollzeitstelle für 40 bis 50 Kindertageseinrichtungen zuständig und decken die o.g. Arbeitsbereiche ab. Zusätzlich wirken sie in Gremien als Interessenvertretung der Fachkräfte, wirken in Fortbildungen mit und beteiligen sich an der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen.

Die Fachberaterinnen selber verstehen sich als „Beratungspartnerin für Erzieherinnen“ (a.a.O. 54) und als „Vertretung der Interessen der Kinder“ (a.a.O.54).

Ähnlich wie schon in der Untersuchung von Hebenstreit (s.o.) nehmen sich die Fachberaterinnen nicht als Interessenvertreterin der Fachkräfte oder des Trägers wahr, sondern betonen ihre Vermittlungsfunktion.

Bei ihren Beratungen versuchen die Fachberaterinnen auf die „Qualitätskriterien“ „fachliche und persönliche Kompetenzen der Erzieherinnen“ (a.a.O.57) und Leiterinnen, Gruppengröße und Konzeption Einfluss zu nehmen.

Bzgl. der beruflichen Anerkennung geben die Fachberaterinnen an, durch ihre Zielgruppen (Fachkräfte und Träger) viel Anerkennung und positive Rückmeldungen zu erhalten.

Während sie in den kommunalpolitischen Gremien, obwohl ein Viertel aller Fachberaterinnen in diesen vertreten ist (vgl. a.a.O. 79) und den Fachschulen wenig Anerkennung erleben. (vgl. Strätz 1996: 51–58)

2.4 „Balanceakt Fachberatung“ von Miedaner

Die Studie von Miedaner ist im Kontext eines Seminars an der Fachhochschule in Esslingen im Jahr 2002 entstanden. Interesse der Studierenden war es, sich einen Überblick über „Strukturen und Praxis von Fachberatung“ (a.a.O.5) zu verschaffen. Die Heterogenität des Feldes wirkte auf die Studierenden „verwirrend“ und daher stellten sie sich die Frage: „Kann Fachberatung bei dieser Heterogenität den Nachweis erbringen, dass sie die dringend notwendige qualifizierte Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen wirklich befördern kann – wie es ihrem Auftrag entspricht“ (a.a.O.5)? Durchgeführt wurden Leitfadeninterviews mit Fachberater*innen, die bei evangelischen, katholischen und kommunalen Trägern und Erzieherinnen, die als Leiterinnen, Gruppenleiterinnen und Zweitkräfte in Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg angestellt waren. Die befragten Fachberater*innen waren auf verschiedenen Organisationsebenen (Kommunen, Landkreise, Kirchenbezirke und Landesverbände der Kirchen) tätig. (vgl. Miedaner 2002: 5–20)

Zunächst stellt die Studie die unterschiedlichen Erwartungen der verschiedenen Akteursgruppen an die Fachberater*innen dar. Sie beschreibt die Fachberater*innen als in einem Viereck befindlich, welches sich aus den Erwartungen der Träger, der „Eltern und Kinder“, der „Mitarbeiterinnen und Einrichtungen“ und dem eigenen fachlichen Interesse zusammensetzt. Die Träger formulieren als Erwartung an die Fachberatung, dass sie innovativ auf die Einrichtungen wirkt, um die Qualität weiterzuentwickeln, damit die Einrichtungen bei der zunehmenden Dienstleistungsorientierung konkurrenzfähig bleiben. Die Erwartungshaltung der Eltern ist wenig ausdifferenziert. Meist erwarten sie eine Unterstützung der Arbeit der Fachkräfte bei Konflikten und Interesse für die Belange der Eltern.

Ähnlich wie in den Studien von Hebenstreit und Strätz erwarten die Fachkräfte der Kindertageseinrichtung eine Interessenvertretung durch die Fachberatung, der die Berater*innen vielfach ambivalent gegenüberstehen. Sie beschreiben das Austarieren zwischen den verschiedenen Erwartungen als Balanceakt, der für sie eine immer neue Klärung der Situation und der eigenen Aufgaben fordert. (vgl. Miedaner 2002: 21–30)

Differenziert arbeitet die Studie die Ziele, Aufgaben und Arbeitsweisen der Fachberater*innen, die sie in Beratung mit und ohne Dienst – und Fachaufsicht, Fortbildung, Kooperation und Vernetzung und anderen Tätigkeiten (wie Verwaltung usw.) sieht, heraus. Zunächst diskutiert sie die Kopplung von Dienst – und Fachaufsicht und Fachberatung, die von den Fachberater*innen „durchweg als positiv erlebt wird“ (a.a.O.38). Fachberater*innen, die „nur“ Beratung durchführen, fühlen sie häufig unter einem Rechtfertigungsdruck dem Träger gegenüber. Sie müssten immer wieder beweisen, dass sie für die Kindertageseinrichtungen wichtig seien.

Die Beratung der Fachberater*innen findet auf vielfältigen Ebenen und in unterschiedlichen Formen statt. Zielgruppen sind die Fachkräfte der Einrichtungen, die Trägervertreter*innen und die Eltern. In den Einrichtungen gibt es drei Beratungsschwerpunkte: die Arbeitsorganisation (Konzeption, Teamentwicklung, Gestaltung und Weiterentwicklung usw.), die pädagogische Arbeit mit den Kindern und die Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Leiterinnen sind dabei Hauptzielgruppe der Fachberatung. Der Kontakt gestaltet sich vielfältig in Gremien, Beratungsgesprächen und Telefonkontakten. Der Kontakt zu den Fachkräften in den Gruppen ist selten, was von den Gruppenkräften bemängelt wird.

Bei der Beratung des Trägers stehen Personalführung, Finanzierung, Bedarfserhebungen und die Entwicklung bedarfsgerechter Angebote im Vordergrund. Die Beratung der Eltern bezieht sich zu meist auf Schwierigkeiten in den Einrichtungen, meist auf Auseinandersetzungen mit den Fachkräften. Häufig bekommt die Fachberaterin in die Rolle in Konfliktsituationen zwischen den verschiedenen Akteursgruppen vermitteln zu müssen, obwohl der Wunsch nach der Begleitung von konstruktiven, langfristigen Entwicklungsprozessen von allen Seiten formuliert wird. (vgl. Miedaner 2002: 31–47)

Im Bereich der Fortbildung sehen die Aufgaben der Fachberater*innen sehr unterschiedlich aus. Während die meisten Fachberater*innen Fortbildungen organisieren, führt ein kleiner Teil Fortbildungen selber durch. Gängige Formen sind Arbeitskreise und -gemeinschaften, aber auch langfristige, berufsbegleitende Fortbildungen zu Schwerpunktthemen, Kongresse und Fachtagungen. In die Erstellung des Fortbildungsangebots und die Durchführung werden die Fachkräfte unterschiedlich durch die Fachberater*in eingebunden, abhängig vom „persönlichen Führungsstil“ und dem Konzept des Trägers. In Projekten mit Forschungsinstituten (z.B. mit dem DJI) kooperieren Fachberater*innen, indem sie die Einrichtungen fachlich begleiten, Kontakte herstellen, die Fachberater*innen sich untereinander vernetzen und mit den Wissenschaftler*innen austauschen und Prozesse gemeinsam auswerten. Dies bedeutet Lernprozesse für die Erzieherinnen und Fachberater*innen gleichermaßen. (vgl. Miedaner 2002: 47–51)

Bezogen auf die Vernetzungstätigkeit von Fachberater*innen sieht die Studie die subjektiven Bemühungen der Berater*innen in ihren jeweiligen Kontexten mit dem Ziel ein „Beziehungsgeflecht“ zu entwickeln, welches die „eigenen Einrichtungen“ unterstützt und hilfreich zur Seite steht. (vgl. Miedaner 2002: 51–53) Bezogen auf diese Thematik erscheint die Auswertung der Befragung zu kurz zu kommen. Die Beschreibung der Antworten lässt durchscheinen, dass die Vernetzung sehr unsystematisch und wenig zielorientiert geschieht.

Andere Tätigkeitsschwerpunkte haben sich in den letzten Jahren verändert. Die Verwaltungsaufgaben nehmen zu und nicht allen Fachberater*innen stehen Sachbearbeiterinnen zur Seite. Durch den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ist die Zahl der zu betreuenden Mitarbeiterinnen gewachsen, gleichzeitig ist die Konkurrenz zwischen den Trägern gestiegen. Die Fachberater*innen selber verstehen sich als Dienstleister*innen mit dem Ziel die Einrichtungen so weiterzuentwickeln, dass sie dem Wohl der Kinder förderlich sind. (vgl. Miedaner 2002: 53–59)

Ein weiteres Kapitel der Studie widmet sich dem Verhältnis von Rahmenbedingungen der Fachberatung und Arbeit der Fachberatung. Die fehlenden rechtlichen Voraussetzungen und damit verbunden die fehlende Refinanzierung der Fachberatung bewirken eine hohe Zahl an zu betreuenden Einrichtungen und die Aufgabenbreite. Dies bedeutet für die Fachberater*innen einen stetigen Druck den Anforderungen gerecht zu werden. Die Fachberater*innen beschreiben, dass sie selten planerisch agieren können, sondern meist reagieren müssen und dies unter den o.g. Bedingungen der ambivalenten Erwartungen. Die Beziehung zu den Erzieherinnen in den Kindertageseinrichtungen ist dadurch geprägt, dass für diese die Tätig- und Zuständigkeit der Fachberaterin nicht transparent ist, was die Kontaktaufnahme für diese erschwert. Konzeptionen für die Arbeit der Fachberater*innen liegen meist nicht vor und werden auch von den befragten Berater*innen nicht für wichtig erachtet. (vgl. a.a.O. 75)

Gleichzeitig formulieren Fachberater*innen Erwartungen an die Erzieherinnen. Sie wünschen sich u.a. gesellschaftspolitisch aktive Erzieherinnen, die fachlich fundiert arbeiten, sich offen mit neuem auseinandersetzen und die Kinder forschend begleiten. (vgl. Miedaner 2002: 61–77)

Die Studie von Miedaner et.al. argumentiert die Fachberatung ebenso wie Hebenstreit und Strätz als Schlüssel zu innovativen Prozessen in den Kindertageseinrichtungen. Weitentwicklung wird durch die Fachberater*innen angestoßen. Sie bringen „den Stein ins Rollen“ (a.a.O. 96) vor allem durch Fortbildungen, Konzeptionsentwicklung, Fach-

tage, Beratung und Qualitätsmanagementprozesse. Dabei haben sie nicht nur die Fachkräfte, Träger und Einrichtungen im Blick, sondern auch die Politik und die Verwaltung. (vgl. Miedaner 2002: 96–98)

Einen großen Umfang in der Publikation nehmen Überlegungen für die Zukunft der Fachberatung ein. Fachberater*innen und Fachkräfte wurden nach ihren Visionen befragt. Die Fachkräfte stellen heraus, dass sie sich mehr fachliche und gesellschaftspolitische Unterstützung durch die Fachberatung wünschen. Dies korrespondiert mit dem Wunsch der Fachberater*innen weniger Einrichtungen zu betreuen. Wichtig ist ihnen aber auch eigene Fort – und Weiterbildung, Vernetzung mit Kolleg*innen, bessere technische Ausstattung. Sie betonen die Notwendigkeit, dass die Fachberatung im SGB VIII verankert und die Finanzierung gesichert, sowie der Aufgabenbereich beschrieben wird. Daneben entwickeln sie Visionen zur Weiterentwicklung des Systems der Kindertagesbetreuung insgesamt, den Einrichtungen, der Erzieherinnenausbildung und neuen Organisationsstrukturen für Fachberatung. Abschließend werden in der Publikation Modelle von Fachberatung beschrieben, die die Autor*innen als zukunftsweisend definieren. (Stuttgarter Modell, Präventive Fallberatung (BEKJ), Berliner Modell, Modell des Verbandes Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder – Bundesverband e.V.)

In einem Ausblick formulieren die Autor*innen die Bedarfe zur Professionalisierung von Fachberatung aus deren Perspektive. Als wichtig erachten diese ein sozialwissenschaftliches Studium und Erfahrung im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung als Voraussetzung für die Tätigkeit als Fachberater*in. Bezüglich Zusatzqualifikationen kann keine einheitliche Meinung formuliert werden, ebenso wie bei den erforderlichen beruflichen Kompetenzen. Unter Bezugnahme auf Ehrhardt stellen die Autor*innen die Strukturen der Fachberatung als typischen Frauenberuf dar. Die Vielfältigkeit und „Maßlosigkeit“ der Aufgaben weist auf Aufgabengebiete hin, die „familienähnlichen, hausarbeitsnahen Anforderungen entsprechen“ (a.a.O. 129), „weiblichen Fähigkeiten“ entsprechen und gleichzeitig ohne Honorierung mit erledigt werden könnten. Durch diese unspezifischen, aber sich ständig verändernden Anforderungen, entsteht strukturell begründet ein „Gefühl der Überforderung und Überlastung“ (a.a.O.129). Die Lösung dieses Problems sehen die Autor*innen unter Bezugnahme auf den bayrischen Arbeitskreis Fachberatung durch eine Rollenklärung, verbunden mit einem klaren Profil und Beratungskonzepten wie sie auch der Deutsche Verein in seinen Qualifizierungsangeboten lehrt.

Die Autor*innen problematisieren die Diskrepanz, die zwischen den Interessen der Träger, die eher betriebswirtschaftlich orientiert sind und den Interessen der Fachberater*innen, die sich an dem Wohl der Kinder ausrichten, entstehen kann. Hier empfehlen die

Autor*innen mit Galuske, dass die Fachberater*innen sich organisieren müssen, um die eigenen Interessen zu vertreten und Kontrolle über das eigene Praxisfeld zu erhalten. Gleichzeitig sind der Bund und die Länder in der Verantwortung durch entsprechende gesetzliche Verankerung, die Fachberatung für Kindertageseinrichtungen abzusichern und damit zu einem klaren Berufsprofil beizutragen. (vgl. Miedaner 2002: 99–133)

2.5 „Niedersächsische Kindertagesstätten auf dem Prüfstand, eine regionale Strukturanalyse“ von große Austing

Herausgegeben wurde von der Arbeitsstelle "Qualität in der Frühpädagogik", einer Arbeitsstelle der Universität Vechta, eine aus Strukturdaten erstellte Studie "Niedersächsische Kindertagesstätten auf dem Prüfstand". Martina große Austing hat unter Federführung der o.g. Arbeitsstelle systematisch Strukturdaten erhoben und diese ausgewertet. Zu Grunde liegt der Erhebung der Qualitätskriterienkatalog nach Tietze. (vgl. Stroß 2011)

Zielsetzung der Studie ist eine „differenzierte Beschreibung der strukturellen Gegebenheiten in den 610 Kindertageseinrichtungen“ (a.a.O.14), die sich im Einzugsgebiet der o.g. Arbeitsstelle befinden. Mit einem Fragebogen wurde nach der allgemeinen und räumlichen Struktur, dem Personalschlüssel, der Personalstruktur, dem Träger und weiteren Themen wie Einstellung zur Kita als Dienstleistung, Beteiligung der Eltern und Inhalten gefragt. Die Befragung wurde in den Landkreisen Cloppenburg, Diepholz, Emsland, Oldenburg, Osnabrück, Vechta und in der Stadt Osnabrück durchgeführt. Die Ergebnisse der Studie geben Aufschluss über die Verteilung der Kindertageseinrichtungen. Der Kindergarten ist die dominierende Einrichtungsform, Krippen und Horte finden sich selten, noch am ehesten in Osnabrück. (vgl. gr. Austing 2011: 14–141)

Interessant ist, dass die Form des Spielkreises in der Untersuchung nicht genannt wird, obwohl es in dieser Region eine Vielzahl von Spielkreisen (z.B. die Spielkreise der AWO Osnabrück Land in Sögeln, Lappenstuhl, Ueffeln) mit dem entsprechenden Unterstützungssystem gegeben hat.

Weitere Ergebnisse beziehen sich auf die Organisation des Kindergartens, d.h. die Gruppenformen, Öffnungszeiten, pädagogische Konzepte; räumliche Strukturen, Altersverteilung der Kinder, Betreuungsschlüssel und die Personalstruktur. (vgl. gr. Austing 2011: 60–86)

Die Befragung und die Ergebnisse im Themenfeld Personalstruktur inkludieren die Fachberatung. Da die Fachberatung Gegenstand der hier vorliegenden Untersuchung ist, werden an dieser Stelle diese spezifischen Ergebnisse der Studie vorgestellt.

Der Fragebogen enthält fünf Fragen zur Personalstruktur. Zunächst wird gefragt, wie viele Mitarbeiter*innen der Kindergarten beschäftigt. In den nächsten Fragen sollen die Mitarbeiter*innen unterschiedlichen Berufsfeldern zugeordnet werden „Zu welchen Berufsfeldern lassen sich die angestellten Mitarbeiter/innen zuordnen? Wie viele Mitarbeiter der unterschiedlichen Berufsfelder beschäftigen Sie?“ (a.a.O.138) Als mögliche Antworten sind neben Erzieher*in, Kinderpfleger*in, Sozialpädagoge*in eine Vielzahl anderer Bezeichnungen aufgeführt, so auch Fachberater*in. Die nächsten Fragen beziehen sich auf die Leitung des Kindergartens und die Inanspruchnahme von Fortbildungen. Die letzte Frage lautet: „Wie wird die Qualifizierung des Personals in der Einrichtung sichergestellt?“ (a.a.O.139)? Mögliche Antworten sind: „Fachliteratur“, „Kooperation mit anderen Institutionen“, „Mitarbeit in Forschungsprojekten“, „Einbeziehung von beratenden Experten“ und „Supervision“ (a.a.O.139). Entsprechend der Fragestellungen stellen sich die Ergebnisse der Untersuchung in Bezug auf die Fachberatung dar: „Fachberater, die über fachliche Kenntnisse verschiedener Schwerpunktgebiete verfügen können, können ebenfalls für die Spezialisierung der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten eingesetzt werden und sind in der Region durch eine Verteilung auf 5,19% Einrichtungen repräsentiert Die Erfassung der Anzahl der beschäftigten Fachberater zeigt, dass maximal ein Fachberater zur Unterstützung der anderen Fachkräfte herangezogen werden kann“ (a.a.O.92).

Die Fragestellung und das Ergebnis zeigen deutlich, dass die Forscher*innen sich nur unzureichend mit den Strukturen des Feldes beschäftigt haben und so die Fachberatung als meist vom Träger der Einrichtung oder vom öffentlichen Träger zur Verfügung gestellte personenbezogene Dienstleistung für die Kindertageseinrichtungen nicht erkannt hat.

Bei der letzten Frage bzgl. der Personalstruktur, die sich auf die Qualifizierung des Personals bezieht, zeichnet sich in den Antworten ab, dass die Mitarbeiter*innen der Kindergärten Beratung in Anspruch nehmen. Die Beratung durch Experten steht nach Fachliteratur und Kooperationen an dritter Stelle. (vgl. gr. Austing 2011: 102)

Doch auch hier sind die Antwortmöglichkeiten so uneindeutig, dass unklar bleibt welche Kooperationen und welche Experten gemeint sind. Es könnte sich auch um die Fachberater*innen handeln.

Auch der Fragenkomplex zur Funktion des Trägers und dessen Auswertung, welche die positive Zusammenarbeit zwischen Trägern und Einrichtungen herausstellt und dabei die inhaltliche Teilhabe der Träger an den pädagogischen Prozessen betont, weist nicht daraufhin, wer beim Träger die Zusammenarbeit mit den Fachkräften der Kindergärten gestaltet. (vgl. gr. Austing 2011: 108)

Obwohl diese Studie den Anspruch erhebt die strukturellen Gegebenheiten der Kindertageseinrichtungen zu erfassen und darzustellen, wird hier trotz des vorhandenen Fachberatungs- und Unterstützungssystems der freien und kommunalen Träger (Caritas, AWO, Diakonie, Landkreise, Stadt Osnabrück), dieses nur am Rande erfasst und nicht sachgerecht in die Auswertung einbezogen. Ein Bild von der Begleitung der Kindertageseinrichtungen und ihrer Mitarbeiter*innen, ein Bild von der Qualitätsentwicklung der Einrichtungen und der beruflichen Weiterentwicklung der Fachkräfte kann so nicht entstehen.

2.6 „Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen sowie Struktur und Angebote der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in Sachsen“ (Sozialministerium Sachsen (Hg.))

Ziel der vom Sozialministerium Sachsen in Auftrag gegebenen Studie war die Überprüfung, ob die Ressourcen im sächsischen Kindertagesbetreuungssystem ausreichen, um den im sächsischen Bildungsplan geforderten Ansprüchen an Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zu genügen. und diese quantitativ und qualitativ angemessen sind. (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2008:40)

Von November 2007 bis Januar 2008 wurden im Freistaat Sachsen zur Personalausstattung, Aufgabenwahrnehmung und Qualifikation 1000 von 2800 Kindertageseinrichtungen und etwa 22,6 % der Tagespflegestellen befragt. Gleichzeitig wurde eine Vollerhebung bei den Fachberater*innen angestrebt. Der Rücklauf hier betrug etwa 83%. Ausgangspunkt für die Fragestellungen waren die normativen Vorgaben des Landes, subjektiven Bedeutungen und Schwerpunktsetzungen. Der Fragebogen für die Fachberater*innen bezieht zudem die Ergebnisse aus den Vorgängeruntersuchungen aus 1998 und 2001 mit ein. (vgl. a.a.O. 20 – 21)

Bezüglich der Fachberatung zeigt die Auswertung der Fragebögen, dass sich obwohl nur strukturelle Aspekte betrachtet wurden, das Feld sehr heterogen darstellt. Die Zuständigkeiten der Fachberater*innen schwanken zwischen 42,6 und 80,6 Einrichtungen pro Vollzeitstelle, gleichzeitig sind weite Wege in die Einrichtungen zurückzulegen und „ein hoher Anteil fachberatungsfremder Aufgaben“ (a.a.O. 10) zu übernehmen. Die Untersuchung stellt fest, dass 2/3 der kommunalen Fachberater*innen keinen höheren Abschluss besitzen als die zu beratende Adressat*innen, während bei den freien Trägern etwas $\frac{3}{4}$ eine akademische Vorbildung haben. (a.a.O.125) Als ungünstig wird auch die fachberatungsspezifische Fortbildungssituation bewertet. Diese Fortbildungen werden nur etwa von 2/3 der Fachberater*innen in Anspruch genommen, jedoch vorrangig von den nichtakademisch gebildeten Fachkräften. (a.a.O.126) Bezüglich des Bildungsauftrages entsprechend des Bildungsplans haben sich nur etwa die Hälfte der Fachberater*innen weiterbilden lassen. (vgl. a.a.O.11)

Die Studie gibt auch Auskunft über die Kontakte zwischen Fachberater*innen und Fachkräften, die Struktur der Angebote der Fachberater*innen, die Erreichbarkeit, die Inhalte der Beratung und die gefühlte Belastung der Fachberater*innen. (vgl. a.a.O. 143 – 147) Auch die Unterstützung der Fachberater*innen wurde erfragt. Besonders die Bildungsangebote des Landes und der Austausch mit anderen Fachberater*innen werden als Unterstützung erlebt. (vgl. a.a.O.154) Die Fachberater*innen gaben eigene Qualifizierungserfordernisse für die Bereiche Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement, Bildungsbereiche des sächsischen Bildungsplanes, Konfliktberatung, Fallarbeit, Zusammenarbeit mit Institutionen, gesetzliche Grundlagen, Moderationstechniken, usw. an. (vgl. a.a.O.155)

Über die Befragung der Einrichtungen wurde versucht die Wirksamkeit von Fachberatung zu erfassen. Die Forscher*innen bezeichnen die Wirksamkeit der Fachberatung aus der Perspektive der Fachkräfte als unzureichend und begründen dies mit der geringen Zahl der Kontakte zwischen Fachberatung und Fachkräften. Nur etwa 2/3 der Einrichtungen werden erreicht und hier besteht der Kontakt in der Regel zwischen Leiter*in und Fachberater*in. (vgl. a.a.O.157)

Die Forscher*innen plädieren aufgrund der o.g. Ergebnisse bzgl. der Fachberatung in Sachsen für folgende Maßnahmen:

- „Verdopplung der Fachberatungskapazitäten, um zur Umsetzung des Beratungsauftrages angemessene Rahmenbedingungen zu schaffen“ (a.a.O.10);
- Konzentration auf den Fachberatungsauftrag;

- Reduzierung der fachberatungsfremden Aufgaben;
- Qualifikationsinitiative des Landes, die berufsvorbereitend als auch –begleitend die Fachberater*innen qualifiziert und sich an einem Kompetenzprofil orientiert, welches die bildungspolitischen Ziele des Landes einbezieht; Intensivierung der Kontakte zwischen Fachberater*innen und Fachkräften und Ausrichtung auf die Bildungsziele des Landes;
- Entkopplung der Fachberatung von „trägerspezifischen Interessen“;
- Aufnahme der Fachberatung in die örtliche Jugendhilfeplanung, dadurch Anpassung der Kapazitäten in Relation zu Einrichtungen, Mitarbeiter*innen und Mädchen und Jungen.
- Regionale Verankerung der Fachberatung durch Fachberatungszentren, Steuerung dieser durch Stabstelle auf Landesebene. (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2008: 10-12)

2.7 „Zur Wirksamkeit der Fachberatung“ von Hense

Ziel von Magarete Hense war es im Rahmen ihrer Promotion die Wirksamkeit von Fachberatung mit einer quantitativen Befragung der Erzieherinnen zu erforschen. Nach eingehender Literaturrecherche stellt Hense fest, dass in der Literatur phasenweise vermehrt Fachbeiträge erschienen, die zum Teil die Belege für die Wirksamkeit der Fachberatung forderten. Die Wirksamkeit selber jedoch bislang unerforscht bleibt. Diese Forschungslücke möchte Hense schließen. (vgl. Hense 2008: 6–8)

Zunächst stellt Hense die geschichtliche Entwicklung der Fachberatung dar. Neben der wenigen vorhandenen Literatur zur frühen Geschichte der Fachberatung in der BRD (Ehrhardt, Haug-Zapp, Irskens, Sonnabend, Hebenstreit), nimmt Hense unter Berücksichtigung eines Textes von Klauke, welcher im Kontext der Studentagung des DV 1992 erschienen ist (vgl. Klauke 1992), Bezug auf die Geschichte in der DDR. Mit Hilfe des Artikels " Die Entwicklung der Fachberatung für Kindertagesstätten in Hessen und Nassau 1945 - 2002, rekonstruiert aus den Erinnerungen der Beraterinnen" von Haug-Zapp aus der Broschüre "Kinder sind unsere Zukunft - Fachberatung Kindertagesstätten", veröffentlicht durch das Diakonische Werk in Hessen und Nassau (2005), stellt Hense die historische Entwicklung der Fachberatung im Kontext der evangelischen Kirche in Hessen und Nassau dar. (vgl. Hense 2008: 11–29) Durch einen Vergleich mit der Geschichte des Diözesanverbandes Trier kommt Hense zu dem Schluss, dass die Entwicklung in

Hessen/ Nassau "ein Stück weit für die Entwicklungsgeschichte in den alten Bundesländern beispielhaft herangezogen werden kann" (a.a.O. 29) und auch "ansatzweise" für die kommunale Fachberatung der Jugendämter gilt.

Folgende Parallelen in der Geschichte sieht Hense:

- „Fachberatung als Nothilfe nach dem 2. Weltkrieg
- Jugendleiterinnen als Vorläuferinnen der Fachberatung in den 50-er und 60-er Jahren
- Fachberatung als Krisenmanagement in den 60-er Jahren
- Breite Etablierung und Neupositionierung der Fachberatung in der Umbruchphase der 70-er Jahre
- Konzeptionelle Verortung auf der Grundlage des Situations –ansatzes [sic!] ab Anfang der 70-er Jahre
- Weiterqualifikation der Fachberatung im Bereich von Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement
- Fachberatung setzt verstärkt auf die Qualifikation der Träger ab 2000“ (Hense 2008: 29).

Im folgenden Kapitel stellt Hense die Herausforderungen und pädagogischen Veränderungen dar, denen sich die Fachberaterinnen stellen mussten. Sie führt den unklaren Arbeitsauftrag, das Erprobungsprogramm in den 70er Jahren, die Entwicklung der Fachberatung zum "Dienstleistungsangebot für Einrichtungen, Träger und Kommunalpolitik" (a.a.O. 32), Auseinandersetzung mit der Qualitätsdiskussion, Entscheidung für ein "Qualitätsfeststellungsverfahren" (a.a.O. 32), die Bildungspläne der Bundesländer und die verschiedenen "konzeptionellen Verortungen" (a.a.O.33) der Träger an. Weitere Herausforderungen sind nach Hense die die Entwicklung der verschiedenen pädagogischen Ansätze, wie dem Situationsansatz und der Reggio-Pädagogik.

Am Ende des Kapitels betont Hense, dass es "die" Fachberatung nie gegeben habe, sondern die "Zuschnitte" sehr unterschiedlich gewesen seien. Die dargestellte Geschichte sei nur ein „aufgestoßenes Fenster“ (Hense 2008: 35).

Im folgenden Kapitel führt Hense eine Analyse der Literatur durch, die die Fachberatung zum Gegenstand hat. Die Kriterien Definition und Begriff, „Begründung der Entwicklung“, Aufgaben, Rolle, Kompetenzen, Qualifikation, Ausbildung, Stellenwert, Problemfelder und „Ansätze zur Weiterentwicklung“ sind bei der Analyse leitend und sollen der Entwicklung von Fragen (für den Fragebogen) zur Wirksamkeit von Fachberatung dienen.

Insgesamt werden 150 Beiträge für die Zeit zwischen 1970 und 2006 aufgeführt und auf die genannten Kriterien untersucht.

Für die Definition von Fachberatung zeichnet Hense nach, dass sich diese im Laufe der Jahre ausdifferenziert hat und "schärfer" geworden ist. Die Entstehung und Weiterentwicklung der Fachberatung begründen die Texte laut Hense mit den Bedürfnissen der Praxis, der Reformphase der 60er und 70er Jahre, der Dynamik und Innovationsprozessen im "Kita-Bereich". Deutlich wird jedoch auch, dass Fachberatung nicht geplant zur Weiterentwicklung des Systems eingesetzt wurde. Innovation als Ziel der Fachberatung erscheint erst ab dem 90er Jahren, während es zuvor meist um die Unterstützung der "Erzieher" geht. Hense stellt im Folgenden die Aufgabenprofile von Fachberatung in ihrer Vielfalt, aber auch großen Übereinstimmungen vor. Einen Fachhochschulabschluss als Sozialpädagogin wird in der Literatur meist als Voraussetzung für die Erfüllung der Aufgaben betrachtet. Gleichzeitig wird in der Literatur häufig für Erfahrungen im Elementarbereich und ständige Weiterqualifikation plädiert. Kontrovers in der Literatur ist der Begriff "Fachberatung". Hier herrscht keine Eindeutigkeit. Zum Teil werden alternative Begriffe verwendet oder aber unter dem Begriff etwas Anderes verstanden.

Im Bereich der geforderten Kompetenzen von Fachberaterinnen sieht Hense in der Literatur eine Veränderung. In den 70er und 80er Jahren wurden persönliche Kompetenzen erwartet, die ermöglichten, dass die Fachberaterin sich auf die einzelne Mitarbeiterin einstellen konnte. Während in den darauffolgenden Jahren von den Fachberaterinnen gefordert wurde, dass sie Entwicklungsprozesse auf der Ebene der Einrichtung und der Region, bzw. darüber hinaus anstößt. (vgl. a.a.O.69)

Als Problemfelder argumentiert Hense aus der Literatur das relationale Verhältnis von Fachberaterin zu Einrichtungen, die Kopplung von Beratung und Aufsicht, schlechte Rahmenbedingungen, die Finanzierung der Beratungsleistung und "Regionalitätsprinzip" (keine Wahlmöglichkeit für die Fachkräfte der Einrichtungen) der Fachberatung. Viel diskutiert ist das unklare Profil der Fachberatung. Nebenbei wird thematisiert, dass die Fachberatung sich als Frauenberuf etabliert hat, mit meist männlichen Vorgesetzten. Als weitere Problemfelder identifiziert Hense die Qualifikation und Weiterqualifikation der Fachberaterinnen, die Kooperationen und den fehlenden Nachweis der Wirksamkeit von Fachberatung. (vgl. a.a.O.75-91)

Dies spiegelt sich auch in den Rollenzuschreibungen wider. Die Beraterinnen selber sehen sich jedoch meist als Vertreterin für die Interessen der Kinder, als Mittlerin zwischen den Instanzen Fachkräfte und Träger und als deren Beratung. (vgl. a.a.O. 71)

Zum Stellenwert von Fachberatung zeigt die Literaturanalyse, dass gerade von den Trägern die Bedeutung immer wieder betont wird, dass gleichzeitig in Texten in denen es um Ressourcen geht, die Fachberatung selten Erwähnung findet. (vgl. Hense 2008: 36–91)

Abschließend extrahiert Hense aus der Literatur "Handlungsstrategien zur Steigerung der Wirksamkeit von Fachberatung" (a.a.O.91). Hier stellt sie den 10. Kinder - und Jugendbericht (1998) heraus, der die Fachberatung als "Dienst - und Serviceleistung im Hinblick auf das Wohl des Kindes" definiert und als solches die Fachberatung als "Steuerungsinstrument" zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes sieht. Fachberatungsleistung sollte präzisiert und ihr "Nutzen für die Nachfrager" ausgewiesen werden. Die Forderung nach Nutzerorientierung, Leistungsbeschreibung und Qualitätsstandard zeigt sich auch in weiterer Literatur. (vgl. Hense 2008: 91–99)

Zum Abschluss der Literaturanalyse stellt Hense die Studie von Hebenstreit (1984), die Untersuchungen von Strätz (1998), Miedaner (2002) und die Mitgliederbefragung des Diözesan-Caritas-Verbandes Trier (2006) genauer vor. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum eigenen Vorgehen werden ermittelt und Ergebnisse für die Entwicklung der Items in dem Fragebogen genutzt. (vgl. Hense 2008: 99–124)

Die in fünf Bundesländern (Bayern, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen) verschickten Fragebögen enthielten Fragen zu Praxisnähe, "der Ausübung" der Fachberatung, der Wirksamkeit (speziell "Umsetzung der Bildungspläne", "Verbesserung der Praxis", Vernetzung, "Organisation des Personals", Konzeptionsentwicklung), zur "Nutzerorientierung" und zur "Ausprägung der Eigenverantwortung". Die Erzieherinnen sollten die Wirksamkeit der Fachberatung in vorgegebenen Wirksamkeitsstufen einschätzen.

Ergebnis der Untersuchung ist, dass die Fachberatung "teilweise wirksam" ist. Stärken der Fachberatung sind persönliche Kompetenzen wie "Nettigkeit", Wertschätzung, Verständnis und Authentizität, ergänzt um "praktische Qualitäten" im Bereich der Elementarpädagogik und Feldkompetenz. Sie organisiert bedarfsgerecht Fortbildungen und trägt zum Bekanntheitsgrad der Bildungspläne und deren "Umsetzung" bei. Sie vertritt die Interessen der Erzieherinnen und unterstützt Vernetzung. Sie ist informiert über die aktuellen Entwicklungen und neue wissenschaftliche Erkenntnisse und setzt innovative Impulse. Defizite sieht Hense in der partnerschaftlichen Beratung, Teambesprechung usw. Es besteht kein regelmäßiger Kontakt zu den Erzieherinnen. Qualitätsstandards sind nicht erkennbar. In den Gremien und Ausschüssen könnte die Fachberatung besser vertreten sein. "Die Nutzerorientierung entspricht noch nicht in vollem Umfang den an sie

gestellten Anforderungen" (a.a.O.193). Die Fachberatung weist eine geringe Praxisnähe auf und wirkt dadurch wenig "impulsgebend" auf die Einrichtungen.

Die Erzieherinnen fühlen sich durch die Fachberatung gegenüber dem Träger schlecht vertreten. Ihr "Leistungsangebot" ist nicht transparent und kann für die Einrichtungen nicht "impulsgebend" eingesetzt werden. Die hohe Zahl an zu betreuenden Einrichtungen bewirkt eine "Feuerwehrfunktion" der Fachberatung.

Es zeigt sich, dass Erzieherinnen mit einer hohen Eigenverantwortung häufiger Fachberatung in Anspruch nehmen. Zum Ende ihrer Ausführungen unternimmt Hense den Versuch einer konzeptionellen Weiterentwicklung, argumentiert aus den Erwartungen der "Adressat*innen" von Fachberatung (bei Hense nur Erzieherinnen). Daher ergänzt sie die Definition von Karsten (1996) „Fachberatung ist eine personenbezogene strukturentwickelnde soziale Dienstleistung (bzw. Vermittlungs- und Verknüpfungsdienstleistung) im Rahmen der Jugendhilfe. Sie wirkt qualitätssichernd und qualitätsentwickelnd im Feld der Erziehungsarbeit und in der Lebensgestaltung von Kindern“ um die geforderte „Praxisnähe“, Beratungskompetenz und praktische Fertigkeiten im Elementarbereich. Damit schränkt sie den Zuständigkeitsbereich auf den Elementarbereich ein und fügt das Setzen von Impulsen für Innovationen hinzu. (vgl. a.a.O.197-198)

Hense hebt als notwendige konzeptionelle Weiterentwicklung der Fachberatung hervor, dass diese sich auszeichnen soll durch: "Beratungskompetenz, Feldkompetenz, Praxisnähe, Nutzerorientierung, praktische Qualitäten im Feld der Elementarpädagogik, adäquate Rahmenbedingungen, Selbstevaluation, das Setzen von Impulsen" (a.a.O. 199) und sich als Anwältin der Erzieherinnen versteht, um wirksam zu sein. (vgl. Hense 2008: 125–201)

Die Wirksamkeit soll durch die Weiterbildung der Fachberaterinnen erhöht werden. Die formulierten Defizite sieht sie als Qualifizierungsdefizite, denen mit einer Qualifizierungsinitiative seitens der Bundesländer und der Landesjugendämter zu begegnen ist. (vgl. Hense 2011: 25)

2.8 „Fachberatung in Deutschland. Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und

Fachberatern für Kindertageseinrichtungen“ von Leygraf

Im Jahr 2010 wurden im Auftrag der WIFF die Fachberater*innen in Deutschland mit einem standardisierten Fragebogen befragt. Angelegt als Vollerhebung wurden durch Recherchen 1266 Fachberater*innen angeschrieben. Der Rücklauf betrug 52,1 %. Ziele der WIFF sind die systematische empirische Betrachtung des Feldes der Frühpädagogik und dessen Entwicklungsmöglichkeiten zu eruieren. So gehören auch die Fachberater*innen als Unterstützungssystem in den Fokus der WIFF.

Inhaltliche Schwerpunkte der vorliegenden Befragung der Fachberater*innen waren den Zielen der WIFF entsprechend: die Qualifikation und die Fort - und Weiterbildung der Fachberater*innen, die Struktur; Organisation und das Aufgabenprofil der Stellen, die Einschätzung der Fachberater*innen bzgl. der Qualifikation der Mitarbeiter*innen in den Kindertageseinrichtungen und Entwicklungsmöglichkeiten für die Arbeit der Fachberater*innen. (vgl. Leygraf 2013: 8–15)

Die Ergebnisse der vorgelegten Studie bestätigen teilweise die Ergebnisse der vorhergehenden Studien. Insbesondere das Aufgabenprofil bildet sich hier ähnlich ab. Die Beratung der Leiter*innen, der Mitarbeiter*innen und Teams macht den größten Umfang der Aufgaben aus. 87 % der Fachberater*innen sind damit betraut. Weitere Aufgaben sind bei 78 % der Fachberater*innen Konzeptions- und Organisationsentwicklung von Kitas, gefolgt durch Organisation des Erfahrungsaustauschs von Kitas (70% der Fachberater*innen), der Planung von Fort- und Weiterbildung (63%) und Trägerberatung (59%). Etwa 37% führen Dienst-, Fach – und Betriebsaufsicht durch. Mit der Finanzverwaltung sind 22 % betraut. Insbesondere bei der AWO wirkt die Fachberater*in gleichzeitig als Berater*in und Vorgesetzte*r, während bei den Kirchen diese Aufgaben eher getrennt sind. (vgl. a.a.O.17)

Die Fachberater*innen geben an, dass sich in den letzten drei Jahren (EA 2007 - 2010) ihre Aufgaben verändert haben. Der Ausbau der Plätze für die unter dreijährigen Kinder, „Qualitätsmanagement/Qualitätsentwicklung“ und administrative Aufgaben sind neben anderen hinzugekommen. (vgl. a.a.O.19-20)

Die Fachberater*innen kritisieren, dass sie, obwohl sie Qualifizierungsdefizite bei den Mitarbeiter*innen der Kitas wahrnehmen, nicht ausreichend Fortbildungsangebote anbieten können. Dies führen sie zurück auf ihre „zeitliche Belastung“ (a.a.O.20) durch andere, zum Teil fachberatungsfremde Aufgaben, welche eher einen „Verwaltungscharakter“ (a.a.O. 22) besitzen.

Die Fachberater*innen haben meist einen sozialpädagogischen Berufsabschluss (74 % Sozialpädagog*innen von Unis und Fachhochschulen) oder eine Erzieher*innenausbildung (16%) und sind zwischen 40 und 60 Jahren alt. Sie besaßen langjährige Berufserfahrung vor Aufnahme der Fachberatung. Die Verweildauer in der Tätigkeit als Fachberater*in scheint ebenfalls hoch zu sein, dennoch zeigen die Ergebnisse auch 20 % Einsteiger*innen in die Tätigkeit. Der Autor vermutet hier einen Generationenwechsel.

Auch nach spezifischen Fort- und Weiterbildungen wurde gefragt. Die Hälfte besuchte Veranstaltungen, um fachberatungsspezifische Qualifikationen (die Einordnung erfolgte durch die Befragten) zu erwerben. Etwa ein Viertel der Fachberater*innen absolviert einen Grundlehrgang für Fachberater*innen. Die erworbenen Zusatzqualifikationen lagen im Bereich des Qualitätsmanagements (31%), Coaching/ Supervision (24%), Beratung/ Gesprächsführung (17%), systemisches Arbeiten (16%), gefolgt von Sozialmanagement, Kita-Leitung, Erwachsenenbildung, „Umsetzung der Bildungspläne, Kindeswohl, pädagogische Ansätze, „Zusammenarbeit mit Eltern“ und „Beobachtung und Dokumentation“. (vgl. a.a.O.27-28)

In einem anderen Fragenkomplex wurde nach weiteren Fort – und Weiterbildungen gefragt. Die Fachberater*innen besuchen häufig Veranstaltungen, jedoch deutlich seltener als die Mitarbeiter*innen der Einrichtungen (EA - eine Begründung findet die Studie nicht). Die Fachberater*innen selber schätzen sich als gut qualifiziert ein. Die nicht akademisch gebildeten Berater*innen besuchen häufiger Fortbildungen als die akademisch gebildeten Berater*innen. Themen der Veranstaltungen waren „Kinder unter drei Jahren“, „Qualitätssicherung und Management“, Kindeswohlgefährdung, spezielle Fachberatungsveranstaltungen und Inklusion. Die Fachberater*innen schätzen das Fortbildungsangebot für ihre Bedarfe als nicht ausreichend ein und wünschen sich Veranstaltungen zu „organisatorischen und rechtlichen Aspekten des Arbeitsalltages in Kindertageseinrichtungen“ (a.a.O. 39) und Fortbildungen, die sich auf ihre Tätigkeit der Fachberatung beziehen. (vgl. a.a.O.37-39)

Bzgl. der Anstellungsverhältnisse zeigte sich, dass die öffentlichen Träger die Fachberater*innen meist fest anstellen, während die Kirchen und übrigen Träger die Arbeitsverhältnisse häufig befristen. Etwa 2/3 der Arbeitsverhältnisse sind Vollzeitstellen, die allerdings nicht unbedingt vollumfänglich für Fachberatung zur Verfügung stehen. Der Autor spricht von einer „breiten Fächerung der Arbeitszeitarrangements im Handlungsfeld der Fachberatung“ (a.a.O:32).

Ähnlich stellt sich dies bei der Relation zwischen Fachberatungsstelle und zu betreuen- den Einrichtungen dar. „Die Zuständigkeiten reichen von einer bis hin zu 600 Einrichtun- gen. Erfreulich ist die mit 45% hohe Zahl der Fachberatungen, die nur 25 oder weniger Einrichtungen in ihrem Verantwortungsbereich haben“ (a.a.O.33). Eine Aufspaltung der Berechnung nach Arbeitszeit zeigt, dass Fachberater*innen mit Vollzeitstellen eher eine große Zahl von Einrichtungen betreuen, während Teilzeitkräfte mit ca. einer halben Stelle für deutlich weniger Einrichtungen zuständig sind. Etwa ein Drittel der Fachbera- ter*innen gibt an, dass sie für zu viele Einrichtungen zuständig sind. Dies zeigt sich auch in der Interaktion zwischen Fachberater*innen und den Kindertageseinrichtungen. Je ge- ringer die Relation, desto intensiver der Kontakt. Ähnlich wirken sich räumliche Entfer- nungen aus. Statt „face-to-face Kontakt“ muss auf Telefon und mail ausgewichen wer- den. Zum Teil gibt es gar keinen Kontakt. (vgl. a.a.O.33-36)

Die Fachberater*innen wurden auch nach den Qualifikationen der Mitarbeiter*innen in den Kindertageseinrichtungen gefragt. Insgesamt halten die Fachberater*innen den größten Teil der Mitarbeiter*innen für qualifiziert. Bei den Leiter*innen sehen sie Defizite im Bereich der Qualitätsentwicklung, dem Konfliktmanagement, in der betriebswirt- schaftlichen Leitung, im Einwerben von Drittmitteln, in der Vernetzung im Gemeinwesen, in der Öffnung der Kita für Familien und bei der Entwicklung von Angeboten der Famili- enbildung. Ähnlich schätzen die Berater*innen die Bedarfe bei den pädagogischen Fach- kräften ein. Der größte Teil wird von ihnen als gut qualifiziert bewertet, jedoch auch hier werden Defizite ausgewiesen. Diese bewegen sich in der individuellen Begleitung und bei der Partizipation von Kindern, der Realisierung der Bildungspläne, der eigenen Re- flexion, Beobachtung und Dokumentation, Inklusion und der Zusammenarbeit mit Eltern in schwierigen Situationen (Kindeswohlgefährdung, Kinder mit Beeinträchtigungen, er- zieherische Probleme). Die Fachberater*innen schätzen ein, dass mindestens ein Drittel der Leiter*innen und Fachkräfte einen „dringenden Bedarf an Nachqualifizierung“ (a.a.O.44) hat. (vgl. a.a.O.40-44) Gründe hierfür nennt die Studie nicht. Es wird jedoch danach gefragt, wie die Fachberater*innen das System der Fort – und Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte einschätzen, an dem sie selber beteiligt sind. Zweidrittel der Fachberater*innen halten das System für sehr gut bis gut, während das übrige Drittel dies eher ambivalent sieht. Als kritisch schätzen die Fachberater*innen ein, dass „beruf- liche Belastungen“ die Teilnahme erschweren und dass das in den Einrichtungen vorge- sehene Zeitbudget für die Teilnahme an Fortbildungen zu gering ist. Für die Teilneh- mer*innen von Fortbildungen stellt sich kein individueller Nutzen ein, weil es keine Be- förderungsmöglichkeiten für Fachkräfte gibt. Auch nach den inhaltlichen Bedarfen der Leiter*innen und Gruppenkräfte wurden die Fachberater*innen gefragt. Hier decken sich

die Nennungen in etwa mit den oben durch die Fachberater*innen genannten Defiziten. Die Angebote sollten sich mehr an den Bedarfen der Einrichtungen orientieren. Strukturell sehen die Berater*innen wesentlichen Verbesserungsbedarf. Die Teilnahme an Fortbildungen sollte mehr Anerkennung durch Aufstiegsmöglichkeiten, höhere Entlohnung, Anrechnung auf ein Hochschulstudium erhalten. Insgesamt sollte das Fort – und Weiterbildung besser im Feld vernetzt sein und transparenter gestaltet werden. Auf der Ebene der Didaktik fordern die Berater*innen die „Entwicklung neuer Formen zur Messung von Lernergebnissen“ (a.a.O.49) und die Verbesserung der Lehr – und Lernmethoden. (vgl. a.a.O. 45-49)

In Bezug auf die Qualifizierung der Fachkräfte wurden die Fachberater*innen auch zu ihren Kooperationen gefragt. Kontakt besteht für den Bereich der Ausbildung meist zu den Fachschulen, weniger zu Hochschulen. Anders zeigt sich dies für die Fortbildungen. Um sich bzgl. der inhaltlichen Gestaltung abzustimmen und Dozent*innen zu gewinnen, bestehen Kooperationen zu Weiterbildungner*innen, anderen Fachberater*innen, Sozialen Diensten, Fachschulen und auch Hochschulen. (vgl. a.a.O.45-47)

Als fachpolitische Konsequenzen der vorgelegten empirischen Ergebnisse formuliert Leygraf:

- Eine „stärkere Spezialisierung des Aufgabenprofils“ (a.a.O.53),
- ein größeres Angebot an fachberatungsspezifischen Weiterbildungen,
- eine bessere Vernetzung der Fachberatungen untereinander,
- „bessere Rahmenbedingungen für Fachberatungsarbeit“ und meint damit die pro Kita zur Verfügung stehenden Fachberatungsressourcen, um eine Überbeanspruchung zu vermeiden.

Er macht zwei konkrete Vorschläge, die Einführung einer Landesförderung und die Umstrukturierung von Aufgaben (Verwaltungsaufgaben in die Verwaltungsbereiche delegieren). Gleichzeitig formuliert Leygraf Forschungsdesiderate, die sich auf das Verhältnis von Aufgabenprofil der Fachberater*innen und der Relation Fachberatungsstelle und Kitas beziehen und fragt nach „Typen“ von Fachberatung, die sich evtl. in den heterogenen Aufgabenprofilen verstecken. (vgl. Leygraf 2013: 53–57)

2.9 „Die Rolle von Fachberatung im System der Entwicklung von Qualität in der frühen Bildung“ von Ehrhardt, May, u.a.

An die Ergebnisse der oben vorgestellten WIFF Studie knüpft die Studie „Die Rolle von Fachberatung im System der Entwicklung von Qualität in der frühen Bildung“ an. Sie wurde im Rahmen der Förderlinie „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ des BMBF (AWIFF) an der Hochschule RheinMain vom 1.10.2011 bis 30.03.2014 durchgeführt.

Die Projektverantwortlichen Ehrhardt, May und Schmidt (2014 a) stellen sich die Frage nach dem Selbstverständnis, der Beratungspraxis von Fachberatung für Kindertageseinrichtungen und den unterschiedlichen Erwartungen und Qualitätsansprüche an diese. Ziel ist konzeptionelle Konsequenzen für die Qualitätsentwicklung sowie Aus- und Weiterbildung zu erarbeiten.

Konkreter lautet die Forschungsfrage:

„Wie kann Fachberatung zur Sicherung des Transfers neuer pädagogischer Konzepte in die Kita-Praxis noch besser als Unterstützungs- und Qualifizierungsinstrument genutzt werden?“ (a.a.O. 4).

In diesem Zusammenhang geht es um „Erbringungsverhältnis – und kontext“, den Transfer und die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Fachberatung und Kita-Fachkräften, die Effektivität von Interventionsstrategien, „professionelle(n) Spannungsfelder und Strukturkonflikte“ und den Zusammenhang zwischen Erbringungskontexten und Kompetenzprofilen. (vgl. a.a.O.4)

Die soziogenetische Rekonstruktion beruflicher Habitusinformationen soll dazu dienen implizites Handlungswissen und dessen Verwirklichung in unterschiedlichen Arbeitsbündnissen und Erbringungskontexten nachzuvollziehen und Strukturkonflikte bzw. Gelingensbedingungen zu erkennen, um Anforderungen an die Qualifizierung von „Fachberatung“ formulieren und entsprechende Instrumente entwickeln zu können.

Um der Unterschiedlichkeit von Fachberatung gerecht zu werden, wurde ein Sample aus 30 weiblichen und 3 männlichen Fachberater*innen aus neun Bundesländer gebildet. Diese wurden mit problemzentrierten Interview befragt, die Interviews transkribiert und angelehnt an das Verfahren der sinngenetischen Rekonstruktion der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack analysiert. Um nicht nur das Selbstverständnis, sondern auch

die Fachberatungspraxis in die Analyse einbeziehen zu können, wurden Beratungsgespräche aufgezeichnet und die Audiodateien ausgewertet. Im Anschluss an die Gespräche wurden Berater*innen und Beratende zu den Gesprächen befragt, um die Ansprüche an diese Beratung rekonstruieren zu können. Während der Auswertung mussten die Forscher*innen feststellen, dass sich keine Einheitlichkeit der Problemkonstellationen herausstellte und eine Rekonstruktion beruflicher Habitusinformationen an dieser Stelle nicht realisieren ließ. Das Team bediente sich daher der Grounded Theory, um sich den Fragestellungen induktiv aus dem Material zu nähern. (vgl. a.a.O.6-9)

Den Stand der Forschung zur Fachberatung wird in der Studie u.a.in Bezug auf Hense und Münch beschrieben. (vgl. a.a.O. 10-13) Die Studie von Hebenstreit wird zwar als bedeutend, dabei aber als überholt herausgestellt. (vgl. a.a.O. 23-24) Es werden die Bestandsaufnahmen des DV durch die Publikationen anlässlich der beiden Kongresse und die Erhebung von Strätz und Miedaner, die BA Thesis von Freisinger, die Befragung des Diözesan-Caritas-Verbandes Trier, die sächsische Evaluation, die Studie von Hense aufgeführt und die Ergebnisse kritisch diskutiert. Besonders der Aspekt der Wirksamkeit von Fachberatung wird beleuchtet. Der von Hense dargestellte, durch die Nutzer*innen erlebten Wirksamkeit, wird gegenübergestellt, dass die Qualität sich durch einen relationalen Aushandlungsprozess ergibt. Dies wurde versucht bei der sächsischen Evaluationsstudie zu erfassen. Gleichzeitig kritisieren die Autor*innen die Wirkungsforschung auf einer allgemeinen Ebene und thematisieren die Schwierigkeit die Korrelation zwischen Variablen zu bestimmen. Die in den Studien (Hense, Sachsen) argumentierten strukturellen und konzeptionellen Forderungen lassen sich in den Augen der Forscher*innen nicht aus den jeweils vorgelegten Daten begründen. „Standort - oder milieubedingte Wertgebundenheiten“ sind in die Analyse nicht einbezogen. (vgl. a.a.O.23-31)

Im Anschluss daran geben die die Autor*innen der Studie einen Einblick in internationale Studien, die sich mit Unterstützungssystemen, die auf die Bildungsarbeit mit Kindern bezogen sind, beschäftigen. (vgl. a.a.O.31-33)

Den Diskurs zur Professionalisierungsforschung in der Sozialen Arbeit, vor allem unter Bezug auf Köngeter, Oevermann, der „Zürcher Schule“, Stichweh, Dewe, Otto, Müller und Dollase setzen sie in Bezug zur Fachberatung. (vgl. a.a.O.13-17)

Als besonders bedeutsam für die Analyse der Arbeitsbeziehung im Kontext der Fachberatung stellen sie die qualitative Mehrebenenanalyse nach Köngeter heraus, die die Etablierung und Gestaltung von Arbeitsbeziehungen, die strukturellen und institutionellen Vorgaben, „die Organisiertheit des beruflichen Handelns“ und die Wirklichkeitskonstruktion der Professionellen beinhaltet. (vgl. a.a.O.17-21)

Auch den Qualitätsdiskurs im Feld der Sozialen Arbeit und der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung beziehen die Forscher*innen in ihre Ausführungen mit ein. (vgl. a.a.O.21-23)

Die Ergebnisse der Studie bewegen sich in zwei Bereichen, einerseits dem „Selbst – und Beratungsverständnis von Fachberatung“ (a.a.O.1) und der Entwicklung von „Ideal-typen beruflicher Habitusinformationen von Fachberatung sowie einer Typologie unterschiedlicher Erbringungsverhältnisse in spezifischen Arbeitsbündnissen mit verschiedenen Klient/innensystemen und deren Verhältnis zu den jeweiligen Erbringungskontexten“ (a.a.O.1).

Unabhängig von Trägerstrukturen und Bundesländern konnten in den 33 problem-zentrierten Interviews durch die sinngenetische Rekonstruktion folgende Idealtypen des Selbst – und Beratungsverständnisses rekonstruiert werden:

- Ermöglichen: ein von Offenheit und Ressourcenorientierung geprägtes Beratungsverständnis, welches sich durch hohe Beratungskompetenz auszeichnet und an den Empower-Ansatz der Sozialen Arbeit erinnert. Bewusste Didaktik durch Fragen, um gemeinsam Lösungen zu entwickeln.
- Expertise: ein Beratungsverständnis, welches sich auf „erfahrungs- und theoriebe-zogene(r) Expertise“ begründet und dem eigenen Praxiswissen eine hohe Bedeutung beimisst. Die inhaltlichen Ansprüche orientieren sich an den eigenen Ansprüchen und den vorgegebenen Ansprüchen aus Bildungsplänen usw. Die eigene Selbstständigkeit wird als Unabhängigkeit geschätzt. Neben der Qualifizierung der Fachkräfte, wird politi-sche Arbeit, Gremienarbeit und die Vertretung der Interessen der Träger und Fachkräfte als Aufgabe wahrgenommen.
- Umsorgen: ein Beratungsverständnis, welches sich an den Problemen der Fachkräfte orientiert. Als Grundlage der Beratung dient die persönliche, vertrauensvolle Be-ziehung mit viel Nähe, verbunden mit der Gefahr, dass sich der Kontakt unprofessionell gestaltet. Dieser Gefahr sind sich die Fachberater*innen bewusst und gehen damit re-flexiv um. Ähnlich sind auch die Beziehungen im Netzwerk gestaltet, die sich jedoch an dem Interesse für die Fachkräfte zu sorgen, ausrichten.
- Dienstleistung: in diesem Beratungsverständnis verstehen die Berater*innen ihre Lei-stung als Angebot für Fachkräfte und Kita-Leiter*innen, Träger und Mitarbeiter*innen in den (Landes-) Jugendämtern. Die Leistungen werden zwischen den Berater*innen und den Zielgruppen ausgehandelt und sollen im Alltag unterstützend wirken.

- Vermitteln: In diesem Beratungsverständnis wird die Tätigkeit als vermittelnde Tätigkeit aufgefasst. Die/der Berater*in stellt Strukturen zur Verfügung, in denen es den Fachkräften, Leiter*innen, Eltern und Trägern möglich ist, sich über ihre Anliegen mit anderen auszutauschen. Die Fachberatung begleitet diesen Prozess, dessen Ziel es ist, gemeinsam Lösungen zu entwickeln.
- Monitoring: dieses Beratungsverständnis hat ein systematisches Qualitätsmanagement zur Basis. Orientiert wird sich an einheitlichen Qualitätsstandards und deren Realisierung durch Qualitätsmanagement. Dieser „Fachberatungstypus“ wünscht sich die Ausübung der Dienst- und Fachaufsicht, um mehr Durchsetzungskraft zu erreichen.
- Krisenintervention: in dieses „Beratungsverständnis“ fühlen sich die Berater*innen aufgrund der Rahmenbedingungen gedrängt. Aufgrund der Vielzahl von Aufgaben sind Kontakte zu Einrichtungen oft nicht intensiv und entstehen erst dann, wenn es Krisen gibt. Zu diesem Druck tragen auch die kurzfristigen fachpolitischen Programme bei, die in den Einrichtungen durchgeführt werden und deren Perspektive unklar ist. (vgl. a.a.O. 44-47)

Es zeigt sich auch, dass die Fachberater*innen ihre Praxis so organisieren, dass sie auch historisch wirkmächtig wird. Dies zeigt sich dadurch, dass Nachfolger*innen sich an der durch Vorgänger*innen etablierten Praxis orientieren. (vgl. a.a.O. 8)

Die Typisierung der Habitusinformationen erwies sich als schwierig, da die Berater*innen während der einzelnen Beratungssequenzen ihr Beratungsverhalten änderten. Auch die Arbeitsbündnisse und Rahmenbedingungen korrelierten nicht eindeutig mit den Idealtypen, daher wurden die statistischen Daten der WIFF Studie (Leygraf) einbezogen. Dies ergab interessante Hinweise sowohl für die „Produktionsmittel“, als auch die „Produktionsverhältnisse“ (vgl. a.a.O. 48-49) von Fachberatung. Z.B. gibt es Hinweise darauf, dass in den letzten Jahren Träger vermehrt Fachberater*innen mit Dienst – und Fachaufsicht betrauen. Diese Fachberater*innen sind jünger und weniger qualifiziert als ihre erfahrenen Kolleg*innen. Dies mag dafürsprechen, dass diese Stellen neu geschaffen bzw. umstrukturiert und mit neuen Fachkräften besetzt wurden. Ebenfalls korreliert die Dienst- und Fachaufsicht mit einer hohen Zahl an zu betreuenden Einrichtungen. Interessant ist auch der Befund, dass sich die Fachberater*innen lange als neu und „in der Einarbeitung“ befindlich, beschreiben. Die Einarbeitung in das Arbeitsfeld Fachberatung wird als komplex und langwierig erlebt. So verändern sich auch die Aufgaben mit der Dauer der Tätigkeit. Fachberater*innen, die sich als neu erleben, führen eher Fallbe-

sprechungen durch, während berufserfahrene Berater*innen eher Fort – und Weiterbildungen durchführen und sich durch Gremienarbeit strukturbildend engagieren. (vgl. a.a.O. 48-49)

Die Analyse der Beratungssequenzen in Relation mit den Statistiken lässt es zu drei Habiti zu formulieren:

- Strukturbezogener Habitus: Das Arbeitsbündnis korreliert mit dem Idealtypus „Monitoring“ und lässt sich gerade bei den Fachberater*innen rekonstruieren, die Dienst – und Fachaufsicht ausüben, jünger und studiert sind. Die Interaktion gestaltet sich eher distanziert, sachlich und interventionistisch.
- Praxisberatender und kontrollvermeidender Habitus: Dieser Habitus lässt sich trägerübergreifend vor allem in den neuen Bundesländern finden. Zu vermuten ist, dass er sich durch die Erfahrungen während der DDR Zeit ausgeprägt hat. Die Berater*innen bauen Beziehungen auf der Grundlage von Vertrauen auf und begleiten die Fachkräfte bei Reflexionsprozessen durch Fragen und Strukturieren der Gespräche.
- Erratischer Habitus (Arbeitsbegriff): dieser Habitus zeichnet sich durch häufige Wechsel des Beratungsverhaltens innerhalb eines Beratungsgespräches aus. Die Berater*innen stellen sich auf das zu beratende Gegenüber ein und passen den modus operandi an die Situation und Inhalte an. Dies stellt sich nicht als „unprofessionell wankendes Schwanken“ (a.a.O.50) dar, sondern als subtile Kalibrierung. Durch diesen Habitus zeichnen sich vor allem Fachberater*innen aus, die vor Aufnahme der Fachberatungstätigkeit als Leiter*innen von Kindertageseinrichtungen tätig waren und für die das Ausbalancieren zwischen den verschiedenen Ansprüchen, Interessen und Bedürfnissen von Mitarbeiter*innen, Müttern, Vätern, Mädchen und Jungen zur Leitungstätigkeit gehörte. So korrespondiert mit diesem Habitus das Selbst – und Beratungsverständnis und bewegt sich zwischen den formulierten Idealtypen umsorgen, vermitteln, Expertise und Krisenintervention. (vgl. a.a.O. 50-51)

Im Nachgang zu den Beratungsgesprächen wurden jeweils mit der/dem Berater*in und den zu Beratenden Auswertungsgespräche geführt, die einen Schluss auf die erwartete Qualität der Beratung zu lassen. Die formulierten Ansprüche können in die Kategorien Haltung, fachliche Begleitung, Stärkung nach Innen und nach Außen und Kompetenz gefasst werden. Die Ansprüche in den Qualitätskategorien der Fachberater*innen und der Beratenden unterscheiden sich. Für die Beratenden sind die fachliche Begleitung und die Stärkung nach innen und außen wichtiger als für die Berater*innen. Für diese steht die Haltung im Vordergrund. Deckungsgleich sind die Ansprüche nur in der hohen

Erwartung an die Kompetenzen der Fachberater*in. Es lässt sich feststellen, dass Korrespondenzen zwischen den Habitusinformationen und den Qualitätsansprüchen bestehen. Beim strukturbezogenen Habitus werden sowohl von den Berater*innen als auch den Trägervertreter*innen die Ansprüche an die Kategorie Kompetenz deutlich formuliert, während zu Haltung wenig gesagt wird. Diese Kategorie Haltung findet sich eher in den Interviews bzgl. des „erratischen Habitus“.

Auf der Basis der Ergebnisse zu den Habitusinformationen und Idealtypen, wurde unter Einbezug der „professionellen Paradoxien“ im Sozialwesen (Schütze) und im Handlungsfeld der sozialpädagogischen Familienberatung (Riemann), die für das Arbeitsfeld Fachberatung modifiziert wurden, ein Selbstreflexionsinstrument entwickelt. Dieses benennt die Dilemmata der Fachberatung und soll der Reflexion einzelner Beratungssituationen dienen. Des Weiteren wurden Qualifizierungsmodule entwickelt, die an die Habitusinformationen anschließen und die „angelegten reflexiven Potentiale zur Entfaltung“ (a.a.O.62) bringen sollen. Aufbauend auf eine Basisqualifikation, in der sich die Berater*innenn überfachliche Kompetenzen („Beratung, Organisationsentwicklung, Netzwerk, Selbstmanagement, Konfliktbewältigung, Steuerung, Fachpolitik, Recht, Administration, BWL“) (a.a.O.62-63), evtl. Selbstorganisation und politische Transformation aneignen können und der gleichzeitigen Reflexion, können entsprechend der drei Habiti anschließend unterschiedliche Module belegt werden, die ermöglichen, die in diesem Habitus angelegten Ressourcen weiterzuentwickeln. Gleichzeitig soll die Wahrnehmungsfähigkeit für die eigene Beratung geschult und andere Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden. So ist der Baustein „relationale Professionalität“ geplant für den „erratischen Habitus“, der Baustein „reflexive Professionalität“ für den „praxisberatenden und kontrollvermeidenden Habitus“ und der Baustein „professionelle Organisationskultur“ für den strukturbezogenen Habitus. (vgl. Ehrhardt et.al. 2014: 1–63)

Aufbauend auf die Studie von Ehrhardt et.al. ist die Dissertation von Weidmann einzuordnen. Er vertieft die begonnene Untersuchung und fokussiert sich in seiner Studie auf die Arbeitsbündnisse zwischen Fachberater*innen und den Adressat*innen der Beratung. Er ordnet den Ruf nach "Profilbildung" der Fachberatung kritisch ein und fordert die Weiterentwicklung "professioneller Qualität von Fachberatung" durch Reflexivität der Fachberater*innen und der Träger, aber auch innerhalb von regionalen Vernetzungen. (vgl. Weidmann 2017: 229 ff.)

2.10 Zusammenfassung, Gegenüberstellungen und Forschungsdesiderate

Im folgenden Kapitel werden die vorgestellten Studien auf gemeinsame Ergebnisse hin untersucht und Forschungsdesiderate argumentiert.

Der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen wurde sich wie dargestellt in den vergangenen Jahrzehnten von verschiedenen Seiten und mit unterschiedlichen Perspektiven genähert.

2.10.1 Untersuchungsgegenstand - Um welche Fachberater*innen geht es?

Während Karsten und Rabe-Kleberg (1977) schon Mitte der 70er Jahre die Bedeutung der wissenschaftlichen Praxisberatung innerhalb der Erprobungsprogramm-Projekte herausarbeiteten und dabei die Notwendigkeit der Praxisberatung für alle Kindergärten argumentierten, stand in den darauffolgenden Studien die Fachberatung der freien Wohlfahrtspflege im Mittelpunkt des Interesses. (vgl. Hebenstreit 1984/ Strätz 1996)

Miedaner und Studierende erweiterten die Perspektive 2002 um die kommunale Fachberatung, die hier zum ersten Mal einbezogen wurde.

Diese Untersuchungen jedoch bezogen sich schwerpunktmäßig auf Nordrhein-Westfalen und bei Strätz ergänzt um Bayern und Brandenburg. Miedaners Befragung fand ausschließlich in Baden-Württemberg statt.

Die einzige Studie, die die Situation der Kindertagesbetreuung in Niedersachsen in den Blick nimmt und deren Ziel es war, das System der Kindertageseinrichtungen in Niedersachsen differenziert zu beschreiben, ist die Regionalstudie (Niedersächsische Kindertagesstätten auf dem Prüfstand) von große Austing (2006). Betrachtet wurden die Kindertageseinrichtungen aller Träger exemplarisch in einigen Landkreisen. Die Studie gibt keinerlei Aufschluss über die Fachberatung in dieser Region, sondern zeigt vielmehr, dass die Wissenschaftler*innen das Unterstützungssystem nicht zur Kenntnis genommen haben bzw. dass an diesem kein Interesse bestand.

Die Evaluation in Sachsen (2008) hingegen hat eine Vollerhebung der Fachberater*innen aller Träger in Sachsen zum Gegenstand.

In welchen Trägerkontexten sich die Befragung von Hense zur Wirksamkeit bewegt, geht aus der Darstellung nicht hervor. Befragt wurde in den Bundesländern Bayern, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen. Die meisten Antworten stammen aus NRW (55,8 %). Die Trägerkontexte sind nicht benannt. (vgl. Hense 2008: 130–131)

Innerhalb der WIFF Studie zur Fachberatung (Leygraf 2013) wurde ähnlich wie in Sachsen eine Vollerhebung angestrebt nun bundesweit, d.h. es wurde versucht die Fachberater*innen der unterschiedlichen Träger bundesweit zu recherchieren und einzubeziehen.

Die AWIFF Studie („Die Rolle von Fachberatung im System der Entwicklung von Qualität in der frühen Bildung“ 2014, Ehrhardt) nutzte die in der WIFF Studie erhobenen statistischen Daten aus dem gesamten Bundesgebiet und führte die eigenen Erhebungen in neun Bundesländern durch. Die Darstellung der Ergebnisse spricht dafür, dass die Trägerkontexte der Fachberatungen berücksichtigt wurden. In der Beschreibung des Sample ist diese Kategorie jedoch nicht ausgewiesen.

2.10.2 Ziele und Zugänge zum Feld

Die Studien von Hebenstreit (1984), Strätz (1996), Miedaner (2002), dem Sozialministerium Sachsen (2008) und Leygraf (2013) hatten zum Ziel die Strukturen in denen Fachberatung stattfindet zu eruieren und Muster zu erkennen in Bezug auf Aufgabenprofile und Arbeitsformen von Fachberater*innen. Hierzu wurden die Fachberater*innen selber befragt. Strätz und das Sozialministerium Sachsen bezogen Leiter*innen und Mitarbeiter*innen von Kindertageseinrichtungen in ihre Befragungen mit ein.

Die Untersuchungen von Hense und Ehrhardt u.a. setzen den Fokus nicht auf die Strukturen, sondern betrachten das Verhältnis zwischen Berater*in und den Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen. Hense betrachtet den Aspekt der Wirksamkeit von Fachberatung. Diesen argumentiert sie aus den Ergebnissen einer quantitativen Befragung der „Erzieherinnen“ in den Kindertageseinrichtungen. Ob es sich dabei um die Leiter*innen oder Mitarbeiter*innen der Kindertageseinrichtungen handelt oder ob damit die Berufsgruppe der Erzieher*innen gemeint ist oder dieser Begriff synonym für die in Kindertageseinrichtungen Tätigen verwandt wird, ist nicht deutlich.

Ehrhardt u.a. fokussieren auf das Selbstverständnis und die Beratungspraxis der Fachberater*innen. Hier dienen u.a. die Leitfadenterviews und die "Rekonstruktion auf der Basis der Grounded Theory in Anlehnung an die sinngenetische Rekonstruktion der Dokumentarischen Methode“ (Ehrhardt 2014) als Methoden. Befragt werden Fachberater*innen selber, um das Selbstbild und das Beratungsverständnis zu ergründen. Die Analyse von aufgezeichneten Beratungssituationen und die nachträgliche Befragung der an diesen Beratungssituationen Beteiligten (Leiter*innen, Mitarbeiter*innen aus Kindertageseinrichtungen) der Erweiterung der Perspektive.

2.10.3 Übereinstimmende Ergebnisse

Die Studien von Hebenstreit (1984), Strätz (1996), Miedaner (2002), dem Sozialministerium Sachsen (2008) und Leygraf (2013) geben Auskunft über die jeweilig erhobenen Strukturen von Fachberatung. Übereinstimmend sind hier die Ergebnisse, die die Heterogenität des Feldes in den Vordergrund rücken. Diese Heterogenität bezieht sich vor allem auf die Zuständigkeiten und Aufgaben von Fachberatung. Die Relation von Fachberater*in zur Zahl der zu betreuenden Kindertageseinrichtungen differiert von einigen wenigen zu bis zu weit über hundert Einrichtungen. Dies zeigt sich über alle Jahrzehnte hinweg. Ebenfalls sich bestätigende Ergebnisse gibt es für die Qualifikation der Fachberater*innen. Schon Hebenstreit (1984) sieht die Verteilung bei ca. $\frac{3}{4}$ Akademiker*innen und $\frac{1}{4}$ Fachberater*innen mit einem Fachschulabschluss als Erzieher*in. Allen Studien gemeinsam ist das Ergebnis, dass die Berater*innen vor Aufnahme der Fachberatungstätigkeit eine langjährige Berufserfahrung im Feld der Kindertagesbetreuung besitzen. Dies zeigen die Ergebnisse von Hebenstreit, aus Sachsen und von Leygraf. Für Sachsen kann gleichzeitig gezeigt werden, dass die Fachberater*innen der freien Träger meist besser qualifiziert sind als die der kommunalen Träger. Die Ergebnisse von Leygraf aus der WIFF – Studie weisen außerdem daraufhin, dass ab ca. 2006 vermehrt jüngere Fachberater*innen eingestellt wurden, die anders als in den Jahrzehnten zuvor, keine bis wenig Berufserfahrung aufweisen.

Im Bereich der Qualifizierung gibt es ein weiteres Phänomen, welches sich durch die Studienergebnisse zieht. Bei Hebenstreit, Strätz, Miedaner, in Sachsen und bei Leygraf, also überall dort wo die Fachberater*innen direkt befragt wurden – unabhängig ob quantitativ oder qualitativ – werden die mangelnden Fortbildungsmöglichkeiten für Fachberater*innen thematisiert. Für die Fachberater*innen gibt es seit Jahrzehnten kein Fortbildungsangebot, welches ihren fachlichen Bedürfnissen entspricht und welches ihnen ermöglicht die eigene Qualifikation weiterzuentwickeln.

Bezogen auf die Arbeitsformen der Fachberatung lassen sich in den Studien ebenfalls Übereinstimmungen finden. Sowohl Hebenstreit, als auch Strätz und Miedaner sehen die einrichtungsübergreifenden Arbeitskreise für Leiter*innen und Mitarbeiter*innen, neben dem Gespräch zwischen Fachberater*in und Leiter*in als häufige Arbeitsform. Wohingegen die Beratung der Gruppenkräfte innerhalb eines direkten Beratungsgespräches eher selten ist. Dies wird sowohl von den Fachberater*innen selber (Hebenstreit, Strätz, Miedaner) als auch von den Fachkräften (Strätz, Sachsen, Hense) herausgestellt und von beiden Seiten kritisiert. Als Begründungszusammenhang diese als notwendig wahrgenommene Beratung nicht anbieten zu können, wird teilweise mit einem zu hohen

Aufwand für fachberatungsfremde Aufgaben meist Verwaltungsaufgaben argumentiert. Diese Argumentationen finden sich bei Hebenstreit, Strätz, Miedaner, in Sachsen und bei Leygraf.

Gemeinsam ist allen Argumentationen, dass die von den Fachberater*innen als Verwaltungsaufgaben bzw. fachberatungsfremde Aufgaben nicht deutlich benannt und erklärt werden. Dies Phänomen kann jedoch einen Hinweis darauf geben, dass die Fachberater*innen von diesen Aufgaben den Eindruck haben, diese Aufgaben würden ihre „eigentliche“ Beratungsarbeit stören oder aber die Aufgaben könnten auch an anderer Stelle erledigt werden, ohne dass sich dies negativ auf ihre Arbeit auswirken würde.

Die Studien von Hebenstreit (1984), Strätz (1996), Miedaner (2002), dem Sozialministerium Sachsen (2008) und Leygraf (2013) geben Auskunft über die jeweilig erhobenen Strukturen von Fachberatung. Übereinstimmend sind hier die Ergebnisse, die die Heterogenität des Feldes in den Vordergrund rücken. Diese Heterogenität bezieht sich vor allem auf die Zuständigkeiten und Aufgaben von Fachberatung. Die Relation von Fachberater*in zur Zahl der zu betreuenden Kindertageseinrichtungen differiert von einigen wenigen zu bis zu weit über hundert Einrichtungen über alle Jahrzehnte hinweg. Ebenfalls sich bestätigende Ergebnisse gibt es für die Qualifikation der Fachberater*innen. Schon Hebenstreit (1984) sieht die Verteilung bei ca. $\frac{3}{4}$ Akademiker*innen und $\frac{1}{4}$ Fachberater*innen mit einem Fachschulabschluss als Erzieher*in. Allen Studien gemeinsam ist das Ergebnis, dass die Berater*innen vor Aufnahme der Fachberatungstätigkeit eine langjährige Berufserfahrung im Feld der Kindertagesbetreuung besitzen. Dies zeigen die Ergebnisse von Hebenstreit, aus Sachsen und von Leygraf. Für Sachsen kann gleichzeitig gezeigt werden, dass die Fachberater*innen der freien Träger meist besser qualifiziert sind als die der kommunalen Träger. Die Ergebnisse von Leygraf aus der WIFF – Studie weisen außerdem daraufhin, dass ab ca. 2006 vermehrt jüngere Fachberater*innen eingestellt wurden, die anders als in den Jahrzehnten zuvor keine bis wenig Berufserfahrung aufweisen.

Im Bereich der Qualifizierung gibt es ein weiteres Phänomen, welches sich durch die Studienergebnisse zieht. Bei Hebenstreit, Strätz, Miedaner, in Sachsen und bei Leygraf, also überall dort wo die Fachberater*innen direkt befragt wurden – unabhängig ob quantitativ oder qualitativ – werden die mangelnden Fortbildungsmöglichkeiten für Fachberater*innen thematisiert. Für die Fachberater*innen gibt es seit Jahrzehnten kein Fortbildungsangebot, welches ihren Bedarfen entspricht und welches ihnen ermöglicht die eigene Qualifikation weiterzuentwickeln.

Bezogen auf die Arbeitsformen der Fachberatung lassen sich in den Studien ebenfalls Übereinstimmungen finden. Sowohl Hebenstreit, als auch Strätz und Miedaner sehen die eirichtungsübergreifenden Arbeitskreise für Leiter*innen und Mitarbeiter*innen, neben dem Gespräch zwischen Fachberater*in und Leiter*in als häufige Arbeitsform. Wo hingegen die Beratung der Gruppenkräfte innerhalb eines direkten Beratungsgesprächs eher selten ist. Dies wird sowohl von den Fachberater*innen selber (Hebenstreit, Strätz, Miedaner) als auch von den Fachkräften (Strätz, Sachsen, Hense) herausgestellt und von beiden Seiten kritisiert. Als Begründungszusammenhang diese als notwendig wahrgenommene Beratung nicht anbieten zu können, wird teilweise mit einem zu hohen Aufwand für fachberatungsfremde Aufgaben meist Verwaltungsaufgaben argumentiert. Diese Argumentationen finden sich bei Hebenstreit, Strätz, Miedaner, in Sachsen und bei Leygraf.

Gemeinsam ist allen Argumentationen, dass die von den Fachberater*innen als Verwaltungsaufgaben bzw. fachberatungsfremde Aufgaben nicht deutlich benannt und erklärt werden. Dies Phänomen kann jedoch einen Hinweis darauf geben, dass die Fachberater*innen von diesen Aufgaben den Eindruck haben, diese Aufgaben würden ihre „eigentliche“ Beratungsarbeit stören oder aber die Aufgaben könnten auch an anderer Stelle erledigt werden, ohne dass sich dies negativ auf ihre Arbeit auswirken würde.

2.10.4 Das Selbstverständnis der Fachberater*innen

Zum Teil geben die Untersuchungsergebnisse Hinweise darauf, wie das Selbstverständnis als Berater*in aussieht und wie sie ihren eigenen Auftrag definieren. So wird in den Jahren 1984 (Hebenstreit), 1996 (Strätz) und 2002 (Miedaner) von den Fachberater*innen herausgestellt sich als Interessenvertretung des Kindes zu verstehen und zwischen den Mitarbeiter*innen der Kitas und dem Träger eine eher „neutrale“, vermittelnde Rolle einzunehmen. Sie verstehen sich gleichzeitig als Beratungspartnerin für die Mitarbeiterinnen der Kindertageseinrichtungen. Die Studie aus Sachsen und die Studien von Hense und Leygraf geben keinerlei Aufschluss über das Selbstbild der Berater*innen. Ehrhardt u.a. haben dies explizit wie oben dargestellt thematisiert und argumentieren die Idealtypen der Beratung: Ermöglichen, Umsorgen, Krisenintervention, Dienstleistung, Expertise, Vermitteln, Monitoring (vgl. Ehrhardt 2014 b)

Demgegenüber stehen in den Studien (Strätz, Miedaner, Sachsen, Hense und Ehrhardt et.al.) die Erwartungen der Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen im Fokus. Insgesamt erscheinen die Fachkräfte relativ zufrieden. (vgl. Strätz, Miedaner, Hense, Ehrhardt

u.a.) Wie gezeigt, zieht sich die Kritik des mangelnden Kontaktes zwischen Fachberater*innen und Gruppekräften durch die Studien. Verschiedentlich werden Erwartungen geäußert, so z.B. der Wunsch nach Interessenvertretung dem Träger gegenüber (vgl. Miedaner). Hense rückt die Erwartungen der „Erzieherinnen“ (vermutlich Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen) in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen und argumentiert daraus die Wirksamkeit bzw. „eingeschränkte“ Wirksamkeit der Fachberatung. Vor allem die „Praxisnähe“, Beratungskompetenz und praktische Fertigkeiten im Elementarbereich sind Erwartungen der Fachkräfte an die Fachberatung, die die Fachberatung nicht zufriedenstellend erfüllt. (vgl. Hense)

Die Ansprüche der Fachkräfte an die Fachberatung bei Ehrhardt (u.a.) stellen sich in dem Wunsch nach „Stärkung nach innen und außen“ und nach fachlicher Begleitung in Erwartung einer kompetenten Fachberatung dar. (vgl. Ehrhardt 2014 b) Die „Stärkung nach innen und außen“ wird dabei ebenfalls wie bei Miedaner verstanden im Sinne einer (professionellen) Interessenvertretung (gegenüber Träger, Politik und Verwaltung), ergänzt um die Aspekte der Unterstützung und der Rückendeckung der Kita-Fachkräfte. (vgl. Ehrhardt 2014: 52)

Auch zu dem Bild der Fachberater*innen, welches sie von den Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen haben, gibt es in den Studien Hinweise. So stellt Strätz dar, dass die Fachberater*innen die Ausbildung der Fachkräfte kritisieren und einen großen Bedarf sehen mit den Fachkräften Zielvorstellungen zu überprüfen, die Praxis zu reflektieren und die Einbindung der Eltern zu thematisieren. Die Arbeit am Menschenbild und an der Werteorientierung ist notwendig. (vgl. Strätz 1996:29)

In der Studie von Leygraf wurden die Berater*innen ebenfalls nach den Fachkräften der Kindertageseinrichtungen befragt. Sie sollten die Qualifizierung bewerten und den Bedarf einschätzen. Insgesamt bewerten sie die Fachkräfte (Leiter*innen und Gruppenkräfte) als eher gut qualifiziert, weisen jedoch Defizite aus. Ebenso wie bei Strätz werden hier die Reflektion, und die Zusammenarbeit mit Eltern (hier: in schwierigen Situationen) genannt. Hinzu kommen die Bereiche individuelle Begleitung und Realisierung von Partizipation der Kinder und der Bildungspläne, Beobachtung, Dokumentation und Inklusion. (vgl. Leygraf 2013:40-44)

Auch Ehrhardt et.al. lassen eine Perspektive der Berater*innen auf die Fachkräfte durchscheinen. Zum einen lassen sich aus den „Idealtypen“ der Beratung (Ermöglichen, Umsorgen, Krisenintervention, Dienstleistung, Expertise, Vermitteln, Monitoring (vgl. Ehrhardt 2014) mögliche hinter diesen Beratungstypen liegende Bilder der Berater*innen

argumentieren. Zum anderen haben Ehrhardt (u.a.) Qualitätsansprüche an die Fachberatung aus den Nachgesprächen zu Beratungssequenzen analysiert. Die Ansprüche der Berater*innen an sich selbst, können ebenfalls Hinweise auf ihr Bild von der Fachkraft geben, werden jedoch in der Studie nicht weiterausgeführt. (vgl. Ehrhardt 2014: 54 ff.)

2.10.5 Das Spannungsfeld Fachberatung

Deutlich wird jedoch, dass sich die Fachberatung aber auch jede/r Fachberater*in zwischen den Ansprüchen, Rahmenbedingungen und Veränderungen verorten und austarieren muss. So formuliert schon Hebenstreit (1984), dass die Fachberatung in einem Spannungsfeld zwischen den unterschiedlichen Erwartungen der Fachkräfte und des Trägers steht. Er sieht, dass diese alltägliche Spannung und die politischen Situationen (EA- u.a. Sparzwänge zu Beginn der 80er Jahre) die Fachberatung immer wieder neu unter Druck geraten lässt. (vgl. Hebenstreit 1984: 228–229)

Miedaner und die Studierenden greifen dieses Phänomen ebenfalls auf und benennen die Studie nach diesem „Balanceakt Fachberatung“. Deutlich arbeiten sie heraus in welchem Spannungsfeld sich die Fachberatung bewegt und ergänzen das von Hebenstreit beschriebene Feld um den Aspekt des Legitimationsdruckes, welches sie besonders bei Fachberater*innen entdeckt haben, welche keine Dienst- und/oder Fachaufsicht besitzen. (vgl. Miedaner 2002: 31–47)

Hinweise auf den „Balanceakt“ zwischen den verschiedenen Ansprüchen gibt es ebenfalls bei Ehrhardt et.al. wo deutlich wird, wie weit die Qualitätsansprüche an die Fachberatung von Seiten der Berater*in selber und der Fachkräfte auseinandergeht.

Welche Bedeutung die Dienst- und Fachaufsicht für die Fachberatung, die Fachberater*innen und die Fachkräfte spielt, wird selten betrachtet. Bei Miedaner wird deutlich, dass die Berater*innen selber diese Aufgabe als positiv bewerten, weil sie ihre eigene Arbeit dann als erfolgreicher einschätzen. (vgl. Miedaner 2002:38)

Ähnlich stellt sich dies auch bei Ehrhardt et.al. dar. Der Beratungstypus „Monitoring“ verbindet ebenfalls mit der Ausübung der Dienst- und Fachaufsicht eine größere Durchsetzungskraft. (vgl. Ehrhardt et.al. 2014: 44-47)

Den Hinweisen auf das Spannungsfeld in dem sich die Fachberatung im Allgemeinen, aber auch die einzelne Fachberaterin bewegt, wurde bislang nicht nachgegangen. Wie wirken sich die widersprüchlichen Handlungserwartungen auf die Konstruktion von Fachberatung aus? Wie wirken sich diese auf das Fachberatungshandeln und die Didaktik aus?

2.10.6 Desiderate: Entwicklungsgeschichte der Fachberatung

Eine ebenso große Forschungslücke zeigt sich im Bereich der Geschichte. Eine wissenschaftliche Aufarbeitung der Geschichte von Fachberatung findet in den vorliegenden Studien nicht statt. Hebenstreit verweist auf Beratungstätigkeiten unter anderen Bezeichnungen und verortet die „flächendeckende“ Entstehung von Fachberatung in der Reformphase ab 1968. Hense bezieht sich mit Hilfe von Ehrhardt, Haug-Zapp, Irskens, Sonnabend, Hebenstreit auf die Geschichte auf und vertieft sie an zwei Stellen für Westdeutschland mit der von Haug-Zapp erstellten Rekonstruktion „Die Entwicklung der Fachberatung für Kindertagesstätten in Hessen und Nassau 1945 – 2002“. (vgl. Hense 2008: 11–29)

Hense selber betrachtet die eigenen Ausführungen als ein „aufgestoßenes Fenster“, als Einblick in die Geschichte der Fachberatung. (vgl. Hense 2008 :35) Eine systematische Analyse der trägereigenen Geschichtsschreibung, welche die Entwicklung der Verbände, der Kindertageseinrichtungen und dem von den Trägern zur Verfügung gestellten Unterstützungssystem für die in den Tageseinrichtungen Tätigen widerspiegelt, könnte eine Möglichkeit sein, Informationen über die Entwicklung der Fachberatung zu erhalten.

Dennoch gibt es in den vorliegenden Studien Hinweise auf die Bedeutung der Geschichte von Fachberatung oder von Fachberater*innen für das aktuelle Fachberatungshandeln. So erscheint immer wieder (s.o.) der Hinweis darauf, dass die Fachberater*innen vor Aufnahme ihrer Tätigkeit bereits längere Berufserfahrungen im Feld gesammelt haben. Die eigene Geschichte der Fachberater*in hat scheinbar eine Bedeutung für die Wahl des Arbeitsplatzes und wie sich bei Ehrhardt et.al. (s.u.) zeigt auch auf die Ausführung der Tätigkeit.

Leygraf fragt in seiner Untersuchung nach Veränderungen von Aufgaben (in den letzten drei Jahren). Die Berater*innen nehmen eine Dynamik und eine Verschiebung der Aufgabenprofile wahr. (vgl. Leygraf 2013: 18) D.h. ihre persönlichen Aufgaben stehen in Abhängigkeit zu einer sich ändernden Gesellschaft und ihrer Historie.

Ehrhardt et.al. betonen die historische Wirkmächtigkeit der organisierten Praxis von Fachberater*innen. Dies zeige sich darin, so Ehrhardt et.al., dass sich Nachfolger*innen auf den Stellen an der etablierten Praxis der Vorgänger*in orientieren. (vgl. Ehrhardt et.al. 2014: 8) Ein weiterer Hinweis auf die Bedeutung der Geschichte findet sich in den Ausführungen zum „paxisberatenden und kontrollvermeiden Habitus“. Dieser lässt sich vornehmlich in den neuen Bundesländern finden. Ehrhardt et.al. vermuten, dass sich

dieser aufgrund der Erfahrungen während der DDR Zeit ausgeprägt hat. (vgl. Ehrhardt et.al.2014: 50-51)

Auch dies ist ein Hinweis auf die Bedeutung der Geschichte für die Entwicklung von Fachberatung im Allgemeinen, der Fachberatungsstellen bei einzelnen Trägern und in verschiedenen Kontexten und für die jeweils aktuelle Praxis von Fachberater*innen.

Bislang ist die Entwicklung und Professionalisierung von Fachberatung für Kindertageseinrichtung wissenschaftlich nicht untersucht. Gerade auch die wissenschaftliche Fokussierung auf Fachberatung für Kindertageseinrichtungen als Beruf /Profession ist bislang nicht vorgenommen worden.

Karsten weist darauf hin, dass „professionstheoretische, professionspraktische und professionspolitische Analysen, Befunde und Erkenntnisse zur Fachberatung zu erarbeiten“ (Karsten 2011b:17) sind, mit dem Ziel „Professionalisierungspfade aufzuzeigen und zu entwerfen und so die Unterstützungssysteme als wesentliche Akteurinnen der aktiven Professionalisierung sichtbar werden zu lassen“ (Karsten 2011b:17).

In der hier vorliegenden Studie wird dies exemplarisch anhand eines Falles vorgelegt.

Die Bedeutung der kollektiven sowie der persönlichen Geschichte, und der gesellschaftlichen Veränderungen für die Konstruktion von Fachberatung als Beruf/ Profession werden in der hier vorliegenden Studie nachgezeichnet, untersucht und in ihren Außen – und Binnenstrukturen und ihrer Dynamik offengelegt.

3 Professionalisierung und professionelles Tun - Biographie und Einzelfall – theoretische Begründungszusammenhänge

Dieses Kapitel dient der theoretischen Fundierung der Erhebungsperspektive und der Einordnung der Ergebnisse. Wie im vorangegangenen Kapitel argumentiert, liegt der Schwerpunkt dieser Studie auf der Rekonstruktion der Geschichte, auf den professions-theoretischen und professionspraktischen Fragestellungen in Bezug auf Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Antworten auf diese Fragen sollen als Grundlage für professionspolitische Überlegungen zur Weiterentwicklung des Feldes dienen.

3.1 Fachberatung – Beruf oder Profession?

In der Auswertung des Interviewmaterials, welches dieser Arbeit zu Grunde liegt, wird immer wieder auf die Beruflichkeit von Fachberatung verwiesen. Die befragte Fachberaterin Marianne Viets erzählt ihre Geschichte als Fachberaterin für Kindertageseinrichtungen unter der Perspektive Fachberatung als Beruf. Zum Ende der Interviews resümiert sie:

„ich hätte mir keinen anderen Beruf vorstellen können“ (79/ 2526)

In der Berufsforschung wird der Begriff des Berufes durch folgenden Merkmale markiert: „Abgestimmte Bündel von Qualifikationen im Sinne charakteristischer Ausprägungen und Anordnungen von Wissen und Sozialkompetenz. Aufgabenfelder, die den Qualifikationsbündeln zugeordnet sind und die durch eine Kombination aus Arbeitsmitteln, Objekt (Gegenstand) und Arbeitsumfeld geprägt sind. Hierarchisch abgestufte Handlungsspielräume, die sich aus der Verknüpfung der Qualifikationsseite (Arbeitskraftseite) mit der funktionalen Ausprägung der Arbeitsaufgaben (Arbeitsplatzseite) ergeben. Sie sind bestimmt durch den Status (die betriebliche Position des Einzelnen), die Organisationseinheit (Aufgabengebiet/Abteilung) und das spezifische Arbeitsmilieu. Strukturmerkmal gesellschaftlicher Einordnung und Bewertung“ (Dostal1998).

Berufe dienen als „Gliederungs-, Struktur- und Schichtungsprinzip im sozialen Raum, „als Vorgabe für die Gestaltung von Ausbildungsprofilen“ und als „Grundlage für die Berufsorientierung und -wahl und damit (als) Kommunikationsbasis über die Eigenheiten der Arbeitswelt“ (Dostal 1998: 458).

Wie die im Kapitel zwei nachgezeichneten Ergebnisse zeigen, kann der/die Fachberater*in für Kindertageseinrichtungen nicht als Beruf nach den hier aufgeführten Merkmalen bezeichnet werden. Es existiert weder eine einheitliche Berufsbezeichnung, noch „abgestimmte Bündel von Qualifikationen“, keine Aufgabenfelder, die den Qualifikationen zugeordnet werden und auch keine abgestimmte Ausbildung mit dem Ziel den Beruf „Fachberater*in für Kindertageseinrichtungen“ ausführen zu können. Ebenso verhält es sich mit der gesellschaftlichen Einordnung und Bewertung, welches sich z.B. durch die eher zufällig anmutende Einordnung in das Tarifgefüge und die fehlende Nennung in den offiziellen Listen der Agentur für Arbeit zeigt.

Ähnliches zeigt sich, wenn die Fachberatung für Kindertageseinrichtungen aus der Perspektive der professionstheoretischen Tradition einer normativen Kriterienorientierung betrachtet wird.

Kurtz fasst die wesentlichen Kriterien wie folgt zusammen:

- Selbstverwalteter Berufsverband,
- durch den Berufsverband aufgestellte Verhaltensregeln als Berufsethik,
- Besondere Wissensbasis, welche durch Hochschullehrer*innen gelehrt wird, die ebenfalls Angehörige der Profession sind,
- Gemeinwohlorientierung (Erziehung, Gerechtigkeit, Gesundheit, Seelenheil) – „Postulat der eher altruistischen denn egoistischen Dienstmotivation“ (Kurtz 2002:49),
- Asymmetrische Beziehung zwischen Professionellem und Klienten, verbunden mit der Erwartung des Expertentums/ Verantwortungsbewusstseins und dem Vertrauen in die Kompetenz des Professionellen durch die Klient*innen,
- Handlungsmonopol anderen Berufen gegenüber,
- Untersagung von Werbung. (vgl. Kurtz 2002: 49)

Auch nach diesen Kriterien lässt sich die Fachberatung für Kindertageseinrichtungen nicht einordnen. Der Beruf „Fachberaterin“ konstruiert sich für Marianne Viets und für das Feld der Kindertagesbetreuung nicht über diese normativen Kriterien, sondern über die Mandatserteilung an Marianne Viets, professionelle Ausgestaltung des Tuns der Fachberaterin und den Reaktionen auf dieses Tun durch die Gesellschaft. In diesem Zusammenhang entwickelt die Fachberaterin ihr professionelles Handeln.

Auch die Professionstheorien, die sich nicht nur auf die normativen Kriterien beziehen, sondern andere Strukturen analysieren, wie die strukturfunktionalistische Professions-
theorie (Parsons u.a), die interaktionistische Professionstheorie (Hughes, Strauss,

Schütz u.a.) du auch die strukturtheoretische Theorie (Oevermann) welche die spezifische Professions- und Handlungslogiken nachzeichnen, geben keine Hinweise auf die Entwicklung, sondern haben das aktuell sichtbare Handeln zum Gegenstand.

Da das Ziel dieser Arbeit ist, zu analysieren, wie sich die Fachberatung konstituiert, wie sich diese Konstituierung und Konstruktion herausgebildet hat, werden im Folgenden Theorieansätze genutzt, die die Phänomene der Entwicklung von Professionen erklären.

Dick benennt drei Merkmale für Professionsentwicklung:

1. Bewusst intendierter Prozess, welcher von Vertreter*innen des „Berufsstandes“ ausgeht. Ihr Interesse ist es den Berufsstand zu erhalten und gleichzeitig weiterzuentwickeln in Perspektive auf die Wahrnehmung gesellschaftlicher Aufgaben.
2. Die Vertreter*innen gehören dem „primär gesellschaftlichen Leistungssystem“ (nach Mieg 2016:29, Freidson: „dritte Logik der Arbeit“, d.h. nach der Logik des Marktes und Logik der Bürokratie) an.
3. „Als Inferenz zwischen Wissenschaft und Praxis erzeugt sie ihre eigenen Wissensgrundlagen, anstatt sich an äußerliche Standards anzupassen und die Trennung zwischen beiden zu zementieren“ (Dick 2016:18).

Ähnlich wie die oben angeführten Theorieansätze beschreibt Dick normative Kriterien, die sich nach einer abgeschlossenen Entwicklung und Definition als Profession feststellen lassen. Sie geben jedoch keinen Aufschluss über den Prozess.

In anglo-amerikanischen Theorietraditionen gibt es verschiedene Ideen Professionalisierung als Prozess darzustellen. Mieg stellt unter Bezugnahme auf Wilensky (1964) folgendes Phasenmodell vor:

1. „ein Job wird Vollzeittätigkeit
2. es gibt eine Ausbildungsstätte
3. es gibt einen Studiengang
4. ein lokaler Berufsverband entsteht
5. ein nationaler Berufsverband wird gegründet
6. eine staatliche Anerkennung erfolgt
7. ein berufsethischer Kodex kommt auf“ (Mieg 2016: 35).

Abbott bezieht sich ebenfalls auf dieses Phasenmodell und zeigt, dass diese Phasen in unterschiedlicher Reihenfolge ablaufen können. Professionalisierungsprozesse haben prinzipiell einen offenen Ausgang. Sie können, aber müssen nicht zu einer Profession führen. (vgl. Abbott 1991, Mieg 2016)

Dick stellt die Eignung des Begriffes "Profession" für die Klassifizierung von Berufen in Frage. Die Ordnungen des Arbeitsmarktes lösen sich zunehmend auf und die Untersuchung von "Berufen" in Bezug auf Tätigkeit scheint vielversprechender als von "formalen Merkmalen" und Zuschreibungen auszugehen. (vgl. Dick 2016: 20)

Abbott hält das Festhalten an dem Begriff der Profession für gefährlich: „firm definition of a profession is both unnecessary and dangerous; one needs only a definition strong enough to support one’s theoretical machinery“ (Abbott 1988: 318).

Nach Abbott wird eine Definition für den Beruf oder die professionelle Tätigkeit, die stark genug ist, um die „theoretische Maschinerie“ zu unterstützen und zur Durchsetzung der Interessen verhilft. Für Abbott reicht die lose Definition – “professions are somewhat exclusive groups of individual applying somewhat abstract knowledge to particular cases” (Abbott 1988:318) aus, denn Berufe sind nicht aufgrund ihrer Kraft und Bedeutung in unserer Kultur "objektiv" definierbar.

In seinem Buch „The System of Professions“ stellt Abbott daher die Auseinandersetzungen um Zuständigkeiten (Jurisdiktion) für gesellschaftliche Aufgaben in den Mittelpunkt.

Die Professionen besitzen nach Abbott zwei verschiedene Dimensionen:

Die kulturell – kognitive und die sozialstrukturell-systemische Dimension. Die kulturell-kognitive Dimension, welche sich über das Wissen, Können, Tun darstellt und die sozialstrukturell-systemische Dimension, die sich z.B. über das Mandat, die Lizenz, die Finanzierung abbildet. Diese beiden Dimensionen bilden das „the system of profession“. (vgl. Abbott 1988)

Nach Abbott sind die Entwicklung von Professionen immer im Zusammenspiel mit gesellschaftlichen Entwicklungen und dem Ringen um Zuständigkeit mit anderen Berufen und Professionen zu betrachten. (vgl. Miege 2016:37 f.)

„Profession ist so als gesellschaftlicher Prozess zu verstehen, der nach aussen wie innen durch kontinuierlich neu zu gestaltende Machtbeziehungen gekennzeichnet ist“ (Helsper 2000: 10).

Dieser Prozess lässt sich für die Fachberatung auf Grundlage des Analyse-, Denk-, und Handlungsmodell von Abbott sowohl auf der kollektiven Ebene als auch auf der individuellen Ebene analysieren und nachzeichnen.

Professionalisierung wird in der vorliegenden Arbeit auf diesen beiden Ebenen der Verberuflichung betrachtet.

3.2 Biographie und Einzelfall

Die Biographie verstanden als ein „sozialer Ort“, „wo gesellschaftliche vorgegebene Regeln zur Organisation des Lebenslaufes und deren ‚eigensinnige‘ Aneignung und Brechung durch die Individuen zusammentreffen“ (Fabel 2003: 13, vgl. Alheit 1995, Fischer-Rosenthal 1990). Und als soziales Konstrukt, welches „das Muster der individuellen Strukturierung und Verarbeitung von Erlebnissen in sozialen Kontexten hervorbringt, aber dabei immer auf gesellschaftliche Regeln, Diskurse und soziale Bedingungen verweist“ (Dausien u.a. 2005: 7).

So ist Biographie ein geeignetes Konzept um mehrperspektivisch die Geschichte und verschiedenen Prozesse und Ebenen der Professionalisierung deutlich werden zu lassen. Die Rekonstruktion der individuellen Biographie und ihre Einbettung in die historischen, sozialen und politischen Kontexte, der Dialektik zwischen Individuum und Gesellschaft (Gesellschaft verstanden als durch Interaktion hervorgebrachtes Konzept (vgl. Dausien 2005:11)), ermöglicht die Analyse individueller und kollektiver Professionalisierungsprozesse, ihrer institutionellen Entwicklung und die Offenlegung der sich entwickelnden Binnenlogiken des professionellen Tuns.

Berger/Luckmann (1999) beschreiben die Biographie als eine Kategorie der „Wirklichkeit der Alltagswelt“. Sie steht alltäglich zur Verfügung und stellt ein durch andere Menschen eingefordertes Wissen über sich selbst und die alltäglichen sozialen Praxen dar. (vgl. Hanses 2010: 113)

Dausien (1994) macht darauf aufmerksam, dass jede Biographie als soziales Konstrukt geschlechtsgebunden ist, d.h. hier in diesem Fall ist die Biographie nicht nur ein Zugang zur Professionalisierung und dem professionellen Tun, sondern auch die Perspektive auf die Entwicklung eines Frauenberufes mit seinen Besonderheiten und dessen professionelle, praktische Ausgestaltung.

Die Rekonstruktion der individuellen Lebensgeschichte wird so zum Ausgangspunkt für allgemeine Strukturen des Sozialen, ihrer Entstehung und Entwicklung, den Bezügen zur Biographin und ihrer gesellschaftlich-historischen Situation (vgl. Fischer-Rosenthal 1990: 25) und damit zur Basis für ein mikro- und makrosoziologisches Vorgehens in der Theoriebildung. (vgl. Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997b:406)

Der Frage nach der Konstruiertheit von Fachberatung für Kindertageseinrichtungen und ihrer Entwicklung wird in dieser Studie methodisch durch eine „narrativistische biographische Fallrekonstruktion“ nachgegangen. Für diese Methode wurde sich während des Forschungsprozess entschieden, weil sie die Möglichkeit bietet ein soziales Phänomen

an einem Einzelfall zu untersuchen, durch „mikroskopische bzw. dichte Beschreibung des interessierenden Bereichs“ (Rosenthal 2011:13) zu rekonstruieren und mit Hilfe der „Logik des Verallgemeinerns am Einzelfall“ (Rosenthal 2011:13) Aussagen über das untersuchte Phänomen zu treffen. Wie im Kap.2.10 argumentiert sind die Erkenntnisse über das Phänomen der Fachberatung für Kindertageseinrichtung bisher gering. Erkenntnisse zur Geschichte der Fachberatung, der individuellen und kollektiven Professionalisierung und den Binnenlogiken des professionellen, fachberaterlichen Handelns fehlen.

Rosenthal entwickelt ihre Methodik unter folgenden grundlagentheoretische Vorannahmen, die sich mit dem oben beschriebenen Erkenntnisinteresse decken:

1. Soziale Phänomene zu verstehen und zu erklären, bedarf der Rekonstruktion ihrer Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung. (vgl. Rosenthal 2002:4)
2. Handeln von Menschen zu verstehen und erklären zu können, bedarf der Perspektive der Handelnden als auch Kenntnis über die Handlungsabläufe. Das konkrete Erleben, die Bedeutung ihrer Handlung für sie selbst damals und heute und den biographisch konstituierten Sinnzusammenhang sind zum Verstehen notwendig. (vgl. Rosenthal 2002:4)
3. Zum Verstehen und Erklären ist es weiterhin notwendig die Aussagen der Biographin in die Perspektive ihres gegenwärtigen Lebens zu stellen und ihre „daraus resultierende Gegenwarts- und Zukunftsperspektive zu interpretieren“ (Rosenthal 2002:4).

D.h. diese Form der Biographieforschung kann in Bezug auf professionelles Handeln die empirische Rekonstruktion des professionellen Handelns mitsamt seiner biographischen und institutionellen Rahmungen, die Mikroprozesse und -strukturen professionellen Handelns aufzeigen unter Berücksichtigung der Organisation und Institution, die individuellen Ausgestaltung des professionellen Handelns, die Veränderung sozialer Rahmenbedingungen des professionellen Handelns, Gestaltung der Beratungsbeziehungen und ihrer Relativierung bzw. Aufgabenverschiebung. (vgl. Helsper 2000)

Der Zugang zum sozialen Phänomen „Fachberatung“ über die Biographie eines Einzelfalls ermöglicht demnach den Weg einer Fachberaterin in ihre professionelle Tätigkeit, die gesellschaftlichen Strukturen, das professionelle Handeln und die Perspektiven der Fachberaterin auf dieses zu rekonstruieren. Die Rekonstruktion wird genutzt um theoretische Bezüge herzustellen und die rekonstruierten Phänomene einzuordnen und zu erklären.

Der Einzelfall wird dabei als „strukturierte, geschichtlich konstituierte, autonome Handlungseinheit mit identifizierten Grenzen“ (Kraimer 2000:42) aufgefasst. Dabei kann es sich um einzelne Individuen, Familien, Gruppen oder Organisationen handeln. (vgl. Hildenbrand 1991:257) Ihm sind allgemeine wie auch spezifische Sinnstrukturen inhärent. (vgl. Fabel-Lamla/Tiefel 2003:190) Ihre Relationen zueinander decken ebenfalls Sinnstrukturen und Binnenlogiken auf.

Hildenbrand bezeichnet diese Form der Einzelfallbetrachtung als „Fallrekonstruktionsmodell“. Hier ist in der „historischen Konkretion eines Falles (ist) das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderen von vornherein thematisch“ (Hildenbrand 1991:257). Durch die "Rekonstruktion" des Falles wird deutlich, wie der Fall "seine spezifische Wirklichkeit im Kontext allgemeiner Bedingungen konstruiert hat" (Hildenbrand 1991:257). Er geht davon aus, dass jeder Fall in der Auseinandersetzung mit einer allgemeinen "Regelmäßigkeit" eine Eigenständigkeit ausprägt, also mit Simmel "individuellen Gesetzen" folgt. Lebenspraktische Erfordernisse lassen eine fallspezifische Struktur entwickeln, die sich reproduziert und verändert. Aufgabe der Fallrekonstruktion ist die spezifische Fallstruktur zu explizieren und ihre Eigengesetzlichkeit und den Bedingungen des Allgemeinen darzulegen.

Fallstruktur nach Hildenbrand (bezogen auf Schütz und Gurwitsch) meint eine "regelmäßig-habituelle Weise, die Welt zu sehen, zu deuten und handelnd in sie einzugreifen" (Hildenbrand 1991:257). Also die Art und Weise wie der Fall, hier der Einzelfall, sich die Welt als sinnhaft konstruiert. Die Strukturiertheit des Falles lässt sich mit Hilfe von verschiedenen Materialquellen analysieren, wobei die Sprache die höchste Komplexität aufweist. Aber andere Materialien sind ebenfalls nutzbar, wie z.B. die Einrichtung der Wohnung, beobachtbares Verhalten. Besonders deutlich tritt die Regelmäßigkeit durch die fallspezifischen Selektionsprozesse zu Tage, d.h. die Entscheidungen, die im Laufe des Lebens getroffen werden. Dieser Prozess steht im Mittelpunkt der Fallrekonstruktion. (vgl. Hildenbrand 1991:257)

Der hier untersuchte Einzelfall ist so gewählt, dass er strukturell stellvertretend für eine Vielzahl von Fachberaterinnen stehen kann aufgrund der Einbindung in das Jugendamt. Gleichzeitig deckt der gewählte Fall den maßgeblichen Zeitraum für die Entwicklung des Tätigkeitsfeldes Fachberatung (70er bis 2010er Jahre) ab.

Wie Leygraff (2013) zeigt, stellt sich das Feld der Fachberatung in Bezug auf das Aufgabenprofil und die strukturellen Rahmenbedingungen als äußerst heterogen dar. Auf diesen Ebenen scheint es wenige Übereinstimmungen zu geben. Daher ist es von Be-

deutung die Strukturen des Phänomens Fachberatung zu untersuchen und offenzulegen. Die Konstruktion von Fachberatung, welche zum einen gesellschaftlich als auch individuell erzeugt wird, ist hier Gegenstand der Analyse eines Einzelfalls einer Fachberaterin.

Die Untersuchung des Einzelfalls ermöglicht exemplarisch einen ganzheitlichen und komplexen Zugang zum Phänomen und die Rekonstruktion von Handlungsmustern und deren Hervorbringung. (vgl. Kraimer 1995)

Trotz der Heterogenität und der Vielfältigkeit der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen werden so Erkenntnisse generiert, die als theoretische Erklärungen des Phänomens Fachberatung für Kindertageseinrichtungen dienen und die Heterogenität begründen.

4 Forschungsmethodische Realisierung

4.1 Die Forschungsmethode „Erlebte und erzählte Geschichte“ und ihre Prinzipien

Die von Rosenthal entwickelte Methode „Erlebte und erzählte Lebensgeschichte“ basiert auf o.g. Ansprüchen und ermöglicht die Entschlüsselung der Bedeutung der Selbstpräsentation innerhalb des Interviews und der biographischen Bedeutung des Erlebten. (vgl. Rosenthal 2011:187) Durch die Rekonstruktion der Erfahrungen der Biographin und ihrer Aufschichtung während des Lebens und werden der „Nachvollzug des subjektiv gemeinten und Rekonstruktion des latenten Sinns“ (Rosenthals 2011:19) mit dem Ziel der theoretischen Verallgemeinerungen am Einzelfall ermöglicht. (vgl. Rosenthal 2001: 1) Gegenstand der Analyse ist die erzählte Lebensgeschichte, welche das dialektische Verhältnis von Lebensgeschichte und Geschichte (vgl. Rosenthal 1994: 4) spiegelt und damit das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft abbildet, in der sich die individuelle Geschichte mit der kollektiven Geschichte verbindet und welche sich immer gegenseitig beeinflussen. (vgl. Rosenthal 2001:3)

Historische Ereignisse wirken sich auf das Leben der Biographin aus und hinterlassen Spuren in der erzählten Geschichte. (vgl. Rosenthal 1994: 5) D.h. die Methode ermöglicht die Untersuchung des Zusammenhanges zwischen gesellschaftspolitischen Ereignissen und ihrer Relation zur Fachberatung für Kindertageseinrichtungen im Allgemeinen und in Bezug auf die Fachberaterin in dem hier analysierten Fall.

Die von Rosenthal vorgelegte Forschungsmethodik befindet sich in Nähe zur Oral history der Geschichtsforschung. Auch hier kommen die Akteur*innen selber zu Wort. Das Interesse der Oral history ist es die „Geschichtsschreibung zu demokratisieren und herrschaftsfernen Gesellschaftsgruppen oder Minderheiten ihre Geschichte als gleichsam emanzipatorischer Akt erzählen zu lassen“ (Obertreis 2012: 9).

Niethammer und von Plato bezeichnen diese Form der Geschichtsschreibung auch als "Erfahrungswissenschaft" und meinen damit eine Geschichtsschreibung, die die Perspektive der Subjekte mit den sozialen, kulturellen und politischen Aspekten verknüpft. (vgl. Obertreis 2012: 12). Die Form der Erhebung wird in der Oral history häufig angelehnt an Schützes narratives Interview und auch die Auswertungsmethoden sind durch die qualitative Sozialforschung, z.B. durch die Grounded Theory und die Objektive Hermeneutik nach Oevermann beeinflusst. Gerade die von Rosenthal entwickelte Methode der Erschließung der Gestalt der Erzählung auf Basis der objektiven Hermeneutik und

der Kontrastierung von erzählter und erlebter Geschichte hat Eingang in die Methoden der Oral history gefunden. Doch während in der Oral history die Geschichte des einzelnen Falls und Geschichtsschreibung im Mittelpunkt steht, fokussiert die soziologische Biographieforschung das Entdecken und Offenlegen von Strukturen. (vgl. Obertreis 2012: 18 ff.)

Da das Interesse dieser Arbeit ist, sowohl die Geschichte der Fachberatung und der Fachberater*innen nachzuzeichnen als auch die Strukturen von Fachberatung offenzulegen, bietet die Methode der rekonstruktiven Fallanalyse unter der Berücksichtigung der erlebten und erzählten Lebensgeschichte nach Rosenthal sowohl historische als auch soziologische Möglichkeiten der Analyse und Theoriegewinnung.

Entsprechend des qualitativen Forschungsparadigmas wurden folgende Prinzipien im Forschungsprozess grundlegend und durchgängig berücksichtigt:

Die „Logik des Entdeckens“, d.h. Generierung neuer Perspektiven und Erkenntnisse auf den Forschungsgegenstand, damit verbunden das Zurückstellen theoretischer Begründungszusammenhänge zu Beginn der Forschung. (vgl. Rosenthal 2011) Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung ist ein narratives Interview, welches explorativ und ohne theoretische Vorannahmen über die Fachberatung für Kindertageseinrichtungen geführt würde. Das Forschungsinteresse hatte zu dem Zeitpunkt einen anderen Schwerpunkt und bezog sich auf die Interaktion zwischen Fachkräften und Fachberater*innen und deren Bedeutung für die berufliche Entwicklung der Fachkräfte. Während des Interviews und der sich anschließenden Auswertung (zunächst mit Grounded Theory) zeigte sich, dass über Fachberatung an sich viel zu wenig bekannt ist, um die weitergehende Fragestellung der Bedeutung beantworten zu können. Das Forschungsinteresse verlagerte sich daher auf die Fachberatung und ihre Konstruiertheit.

Das Prinzip der Offenheit (vgl. Lamnek 2016:20), wurde sowohl bei der Durchführung des Interviews zur Erhebung des Datenmaterials als auch bei der Auswertung und Rekonstruktion, berücksichtigt., d.h. während des narrativen Interviews wurde die Erzählerin nicht unterbrochen, bei der Auswertung wurde das gesamte Transskript des Interviews einbezogen und allen neu entdeckten Phänomenen wurde während der Auswertung nachgegangen.

Flexibilität im Forschungsprozess, d.h. die Forschungsmethoden werden nicht starr angewandt und sind in ihrer Reihenfolge festgelegt, sondern werden flexibel gehandhabt.

Neue Erkenntnisse und/oder Fragestellungen, die sich während des Forschungsprozesses ergeben, erfordern erneute Erhebungen, den Einbezug anderer Dokumente u.a. Auch dies wurde wie im Weiteren gezeigt berücksichtigt. (vgl. Blumer 1979: 54)

Forschung als Kommunikation oder Dialog (vgl. Lamnek 2016, Kleining 2003) der Forschungsprozess wird als Dialog verstanden, welcher sich auf verschiedenen Ebenen des Prozesses zeigt, in der Kommunikation mit der als Biographin befragten Fachberaterin, die während des gesamten Prozesses immer wieder einbezogen wurde, um die Erzählung einordnen zu können oder um Hinweise auf Dokumente und ähnliches zu erhalten. Des Weiteren wurde ausgiebig in Arbeitsgruppen mit Fachberater*innen, Trägervertreter*innen und Beschäftigten aus Kitas diskutiert und deren Perspektiven, Probleme und Ideen einbezogen. Gleichzeitig wird der Forschungsprozess selber zu einem Dialog, in dem wie oben beschrieben neue Erkenntnisse wieder neue Fragen aufwerfen.

Mit den oben genannten Prinzipien konstituiert sich ein weiteres Prinzip, das des Prozesscharakters, sowohl der Forschung als auch des Gegenstandes (vgl. Lamnek 2016, Rosenthal 1995: 21) Auch die Biographin verändert sich im Laufe des Forschungsprozesses und ordnet das Erlebte jeweils auf der Folie der aktuellen Situation ein. Während sie zum Zeitpunkt des ersten Interviews noch auf der Fachberatungsstelle beschäftigt war, war sie zum Ende des Forschungsprozesses sieben Jahre im Ruhestand, was eine kritische Auseinandersetzung mit den Strukturen und dem beruflichen Handeln ermöglichte. Desgleichen entwickelte sich das Feld weiter und die Diskussionen um die Erkenntnisse und Zwischenergebnisse mussten jeweilig neu und kontextualisiert eingeordnet werden.

Hier zeigt sich auch ein weiteres Prinzip der qualitativen interpretativen Sozialforschung, die Reflexivität von Gegenstand und Analyse (Lamnek 2016: 22). Schon während des ersten Interviews kam es zu Reflexionsprozessen bei der Biographin, die ihr Leben Revue passieren lässt, einordnet und deutet. Die Reflexivität nahm im Laufe des Forschungsprozesses weiter zu. Ein mit großem zeitlichen Abstand (5 ¼ Jahre) zweites geführtes Interview, Kontakte bei denen nach Material recherchiert wurde oder auch spätere Treffen, um die Ergebnisse zu diskutieren zeigten jeweils neue Perspektiven und Erkenntnisse zur Geschichte der Biographin und ihrer Einordnung und Interpretation. Der Forschungsprozess fordert die Reflexivität der Forscherin heraus. Aufgrund der zunächst großen Nähe zum Untersuchungsfeld, war ein systematisches „sich fremd machen“ nötig, was zum Teil dadurch erreicht wurde, zeitlichen und räumlichen Abstand zu schaffen, indem sich phasenweise auf die Historienrecherche und die

Analyse von Dokumenten konzentriert wurde, unabhängig vom Interview. Ein Forschungstagebuch begleitete den gesamten Prozess und ermöglichte die kontinuierliche Reflexion. Dies führte dazu, dass die Fragestellung als auch Untersuchungsmethoden immer wieder neu justiert wurden.

Zusätzlich zu diesen allgemeinen Prinzipien der qualitativen Sozialforschung sind der Methode von Rosenthal, die aus der objektiven Hermeneutik nach Oevermann begründeten Prinzipien wesentlich.

Die Rekonstruktion beruht auf einem abduktiven Verfahren, d.h. der Text (des Interviews oder das Zeitschema) wird nicht nach festgelegten oder während der Auswertung entstehenden (deduktiven oder induktiven) Kategorien geordnet, sondern in seiner Struktur erschlossen. Ausgehend von einem Phänomen werden erklärende Lesarten gebildet aus denen auf Folge-Phänomene geschlossen wird. Diese werden entweder bestätigt oder verworfen. Die nicht falsifizierten Lesarten gelten als wahrscheinlichste Strukturhypothesen. Ziel des abduktiven Verfahrens ist das dem Fall zugrundeliegende Regelsystem zu erschließen. Dabei wird nach dem „Prinzip der Sequenzialität“ vorgegangen, d.h. der Text wird in der Abfolge seiner Sequenzen interpretiert. Der Text selber gilt als „Protokoll sozialer Realität“ (Wernet 2009:27) und seine Gestalt gibt Auskunft über die Strukturlogik des Falls.

In der Methode nach Rosenthal werden sowohl die erlebte als auch die erzählte Lebensgeschichte sequentiell analysiert. Die genetische Analyse ist die Basis der „Rekonstruktion der chronologischen Aufschichtung der biographischen Erlebnisse in der erlebten Zeit“ (Rosenthal 2009:119,1995). Für dieses Vorgehen ist ein Zeitschema der Ausgangspunkt. Die Analyse der erzählten Geschichte hat das Interview zur Grundlage, welches sequentiell mit seinen „temporalen und thematischen Verknüpfungen“ untersucht wird. Dies gibt Auskunft über die biographische Selbstpräsentation und die Bedeutung des erlebten Lebens zum Zeitpunkt des Interviews. (vgl. Rosenthal 2012: 119)

Durch das „Prinzip der Kontrastierung der Gestalt von *erzählter* und *erlebter Lebensgeschichte*“[sic!] (Rosenthal 1995:209) werden die beiden Ebenen miteinander in Beziehung gesetzt. Dies ermöglicht Erkenntnisse zu den Differenzen zwischen Erlebtem und Erzählten, der Bedeutung von Auslassungen und Relevanzen und Antworten auf die Frage „welche biographischen Erfahrungen zu einer bestimmten Präsentation in der Gegenwart geführt haben“ (Rosenthal 2011: 207).

Folgende Auswertungsschritte schlägt Rosenthal vor:

1. Analyse der biographischen Daten (Ereignisdaten)
2. Text – und thematische Feldanalyse (Selbstpräsentation – erzähltes Leben)

3. Rekonstruktion der Fallgeschichte (erlebtes Leben)
4. Feinanalyse einzelner Textstellen
5. Kontrastierung der (Gestalt von) erzählten mit der erlebten Lebensgeschichte (vgl. Rosenthal 2011: 186–208)

4.2 Das narrative- biographische Interview

Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung ist ein narratives Interview, welches im November 2010 mit der kommunalen Fachberaterin Marianne Viets geführt wurde. Das narrative Interview ist eine von Schütze in Bezug auf Labov/Waletzky entwickelte Interviewform, welche eine längere Erzählung auslösen will, die von der Biographin selber gestaltet wird. Das narrative Interview wird in drei Interviewphasen geteilt: 1. Erzählauforderung und die autonom gestaltete Haupterzählung, 2. interne und externe Nachfragen und 3. Bilanzierungsphase., in welcher die Biographin selber die Gelegenheit erhält argumentative und abstrahierende Dimensionen zu entwickeln und die Lebensgeschichte einzuordnen. (vgl. Mey 2011)

Die Erzählung gibt nicht nur das Geschehen wieder, sondern auch die Bewertung der Erzählerin durch die in die Erzählung eingeflochtene Evaluationen, die sich an das Gegenüber der Erzählung wenden. Diese Form der Erzählung besitzt eine Binnenstruktur, die durch Labov und Waletzky (1976/1973) herausgearbeitet wurde und sich wie folgt darstellt: Häufig wird durch ein *àabstract`* eingeleitet, welches in die Erzählung einführt und durch eine vorausnehmende Evaluation den Fokus der Zuhörer*innen lenkt. Die Einleitung gibt der Gesprächspartnerin eine Anleitung zur Bewertung oder Einordnung des Zuhörenden. Dann folgt eine Orientierung, die die Zuhörer*innen mit den Informationen zu Ort, Zeit, Umständen und Akteur*innen versorgt. Evtl. wird auch nur verwiesen auf bereits erzähltes. Den nächsten Teil der Erzählung bezeichnen Lucius-Hoene und Deppermann als Komplikation. Hier bildet die Erzählerin das Geschehnis ab. Meist geschieht dies durch eine chronologische Aneinanderreihung von verschiedenen Ereignissen, die sie durch Erzählungen miteinander in Beziehung setzt. Die Auswahl der einzelnen Ereignisse und ihre Einordnung in die Geschichte geben Aufschluss darüber, wie die Erzählerin ihre Geschichte konstruiert und retrospektiv bewertet. (vgl. Lucius-Hoene 2002: 146–148)

Die „Coda“ schließt die Erzählung ab. In ihr drückt die Erzählerin das Resultat des Erlebten aus und ordnet es durch eine abschließende Evaluation ein. Der Gestaltschlie-

Bungszwang bringt die Erzählerin dazu, die eigene Erzählung zu Ende erzählen zu wollen und von der gegenwärtigen Perspektive aus zu reflektieren, einzuordnen und der ZuhörerIn verständlich zu machen. (vgl. Lucius-Hoene 2004: 149)

Dabei unterliegt das Hervorbringen der autonomen Erzählung nach Schütze zwei weiteren Zugzwängen, die er mit dem Zwang zur Detaillierung und zur Kondensierung bezeichnet. Mit Detailierung meint Schütze, dass der Kontext der Geschichte so genau wiedergegeben werden muss, dass sich die Zuhörende ein Bild von der erzählten Situation machen kann und mit dem Zwang zur Kondensierung, die Reduktion auf das Wesentliche. Dadurch erhält die ZuhörerIn Auskunft über das Relevanzsystem. (vgl. Rosenthal 2011:155 ff.)

Gerade in längeren, nicht durch die Interviewerin unterbrochenen Erzählungen kommt es aufgrund dieser Zwänge zu einem Erinnerungs – und Erzählfluss, der zunehmend eine Nähe zur erzählten Vergangenheit aufweist und sich von der Gegenwartsperspektive entfernt. Die Interaktion mit der Interviewerin tritt in den Hintergrund und ermöglicht ein „bei sich sein“ der Biographin. (vgl. Rosenthal 2011:156)

Im narrativen Interview entsteht eine doppelte Zeitperspektive. Vom aktuellen Standpunkt aus, erzählt die Erzählerin von sich in der Vergangenheit. Es entstehen zwei Orientierungszentren, die Situation in welcher erzählt wird, also mit der Perspektive auf die ZuhörerIn, die aktuelle Situation und das Orientierungszentrum der erzählten Situation, in der sich an den damals aktuellen Handlungsoptionen orientiert wird. Die Erfahrungsaufschichtungen, die sich während des Ereignisses damals und der Erzählsituation ergeben haben, können die Darstellung des Erzählten überlagern. (vgl. Lucius-Hoene 2004: 24–27)

Dies gilt es, wie im in Kapitel 4.1 beschrieben, methodisch zu berücksichtigen.

Im März 2016 wurde ein weiteres Interview mit der Fachberaterin geführt, weil sich in der Auswertung einige Lücken zur Familiengeschichte gezeigt hatten. Hier wurden ebenfalls Gesprächsimpulse wie im narrativen Interview gesetzt, die jeweils eine längere Erzählung hervorbrachten. Um jedoch gezielt an bestimmte Informationen zu kommen, wurde an einigen wenigen Stellen des Interviews nachgefragt. Mit Hilfe des Interviews war es möglich eine Genogrammanalyse zu fertigen, die die Informationslücken schloss und damit die Fallrekonstruktion ermöglichte.

Transkribiert wurden beide Interviews in ihrer gesamten Länge. Die Transkription wurde als pragmatische Transkription, angelehnt an Rosenthal (2011:93), durchgeführt. So entstanden Texte, die sich für eine Analyse nach den Prinzipien der objektiven Hermeneutik

eignen und in sich eine geschlossene Gestalt darstellen. Des Weiteren bestand während der Auswertung die Option die Aufnahme einzubeziehen, so wie es wie es auch Niethammer für die Oral history vorschlägt. (vgl. Obertreis 2012: 21)

Transkriptionszeichen	
,	= kurzes Absetzen
(..)	= Pause, jeder Punkt markiert eine Sekunde
(A)	= Auslassung zwecks Anonymisierung
(zeigt einen Zeitungsartikel)	= Kommentar der Interviewerin
(P.: welche Zeiträume....)	= gleichzeitiges Sprechen
I.	= Interviewerin
P.	= (befragte) Person
Die Sprache wurde nicht geglättet. Die Verständnissignale, Fülllaute und alle Äußerungen der Befragten und der Interviewerin wurden transkribiert.	
Zitate aus dem Transkript des Hauptinterview werden angegeben mit der Seitenzahl und Zeilenzahl z.B. (4/126-128) und aus der Nacherhebung z.B. (Nacherhebung 12/378).	

Abbildung 2: Transkriptionszeichen

4.3 Die Analyse der biographischen Daten

Für die Analyse der biographischen oder auch „objektiven Daten“ genannt, erfolgt zunächst die Erstellung eines Zeitschemas. Hier werden Zeitpunkte, Alter der Erzählerin, historische Daten (gesellschaftliche Ereignisse, Gesetze usw.) eingetragen. Diese Chronologie wird während der gesamten Auswertung ergänzt. Begonnen wird dabei mit den Daten, die nicht der Interpretation der Erzählerin unterliegen, sondern dem institutionalisierten Ablauf des Lebenslaufes entsprechen, wie zum Beispiel der Eintritt in die Schule. Auch historische Daten, die die Erzählerin erlebt hat oder haben könnte, werden vermerkt. In weiteren Arbeitsschritten werden lebensgeschichtliche Erfahrungen eingetragen, die laut Interpretation eine Relevanz besitzen könnten. Das Zeitschema ermöglicht nicht nur eine Orientierung innerhalb des Materials, sondern auch das Erfassen von Strukturzusammenhängen, wie die Rekonstruktion der Aufschichtung der lebensgeschichtlichen Erfahrungen, die Verortung der Erfahrungen im historischen Kontext, die lebensgeschichtlichen Ereignisse im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung und der

Kontrastierung der durch die Erzählerin eingenommene Gegenwartsperspektive. Diese Kontrastierung gibt Aufschluss über die temporalen und thematischen Verknüpfungen der Erzählerin. (vgl. Rosenthal 1987: 150 - 151)

Das Zeitschema ist die Grundlage für "die Rekonstruktion der Aufschichtung lebensgeschichtlicher Erfahrungen"(Rosenthal 1987:151). Rosenthal bezieht sich auf Mannheim, der die Bedeutung von "Erlebnisaufschichtungen" und vor allem der Erlebnisse der Kindheit und Jugend unter dem Begriff "Prädominanz der ersten Eindrücke" herausgearbeitet hat. (vgl. Rosenthal 1987: 151–152)

Rosenthal schreibt dazu: „Mannheim geht davon aus, daß [sic!] diese ‘Schicht’ im Bewußtsein zusammen mit den ersten Eindrücken im Leben die Tendenz hat, sich als "natürliches Weltbild" festzusetzen: Die Prädominanz der ersten Eindrücke bleibt auch dann lebendig und bestimmend, wenn der ganze darauffolgende Ablauf des Lebens nichts Anderes sein sollte, als ein Negieren und Abbauen des in der Jugend rezipierten ‘natürlichen Weltbildes’ (Mannheim 1928:181)" (Rosenthal 1987: 26). Rosenthal hebt die Bedeutung der „Lokalisierung der Ereignisse in der historischen Zeit" (Rosenthal 1987:152) hervor. Die Auswertung des Einzelfalls bedarf einer "methodisch genauen Umsetzung des allgemeinen Postulats" (Rosenthal 1987:152) des Anspruchs die erzählte Lebensgeschichte im historisch-politischen Kontext zu verstehen. Rosenthal plädiert daher für eine "Rekonstruktion der objektiven Rahmenbedingungen". Dies ermöglicht auch das Einordnen von Textpassagen, die von der Erzählerin nicht datiert oder aber temporal verschoben erzählt werden.

Relevant ist zudem das Lebensalter der Erzählerin, in dem sie sich zur Zeit des Erlebnisses befand. Hier kann eine entwicklungspsychologische Reflexion sinnvoll sein, um herauszufinden welche Interpretations- bzw. Handlungsoptionen die Erzählerin gehabt hätte. (vgl. Rosenthal 1987: 152–155)

Diese Kriterien dienen der Erstellung und ständigen Fortführung eines Zeitschemas, welches sich in dieser Studie wie folgt gestaltet:

Ab-schnitt	Zeit	Alter	Interview	Biografisches Ereignis
2. Stelle	Jan 1968	20		M. wird schwanger
	1968	21	Tageblatt 1973 00.28.06	M. beginnt im Personalkindergarten des städtischen Krankenhauses M. wird volljährig
	Feb. 68 April 1968			
	Juni 1968	21		Heirat und zieht zu den Schwiegereltern
	Okt. 1968	21		Geburt der Tochter
	12/1968	21		8 Wochen Mutterschutz Die Schwiegermutter betreut die Tochter, M. geht wieder arbeiten
		22		
	1971			
Kreiskind	1972	25	00.37.00	Landkreis suchte „Kreiskindergärtnerin“
ergärtner in	März 1972		00.40.18-0	Lehrgang in Hannover
	April 1972		Tageblatt 1973	Kreiskindergärtnerin beim Landkreis, die Tochter besucht den städtischen Kindergarten
	1975	28	01.14.05-5	M. bekommt eine Kollegin:

Abbildung 3: Ausschnitt aus Zeitschema zum Fall Marianne Viets

Die Analyse der biographischen Daten mit Hilfe des Zeitschemas erfolgt unabhängig vom Interviewtext, um sich nicht in die Denkmuster der Erzählenden zu begeben und diese als Interpretationsfolie zu nutzen. Die „objektiven“ biographischen Daten werden einer sequentiellen Analyse unterzogen. Das Ziel dieses Analyseschrittes ist es "gedankenexperimentell vorläufige Antworten bzw. erste Hypothesen darüber zu entwickeln, welche Besonderheiten der zu rekonstruierende Fall aufweist. Dazu werden im Sinne der Sequenzanalyse die einzelnen Daten in der zeitlichen Abfolge der Ereignisse im Lebenslauf analysiert. Es wird der Kontext für ein Ereignis, mit dem das Subjekt konfrontiert ist, rekonstruiert. Handlungsprobleme, die daraus resultieren sowie Alternativen, die das Subjekt in dieser Situation hat, gedankenexperimentell entworfen" (Rosenthal 1987:157), d.h. die Ausgangsprobleme des Falles werden rekonstruiert und es wird überlegt, welchen Handlungsoptionen es gegeben hätte bei der gleichzeitigen Unterstellung eines Regelsystems, welches sich durch die Vernunft ergibt. (vgl. Rosenthal 1987: 157)

In folgender Form wurden Hypothesen erhoben und anhand der jeweils folgenden Sequenz verifiziert oder falsifiziert.

19. Oktober 1968 Geburt der Tochter	
19.1. Veränderung der Lebenssituation	> M. stellt sich darauf ein, organisiert ihr Leben zu ihrer Zufriedenheit ➤ Streit des Paares ➤ Streit mit Schwiegereltern
20. Dez. 1968 M. geht wieder zur Arbeit und lässt die Tochter in der Obhut der Schwiegermutter	
20.1. Situation für M.	> stressig > wenig gesellschaftliche Anerkennung > gibt Arbeit auf oder sucht sich eine Stelle wo sie weniger arbeiten muss > meistert Herausforderung > stolz > behält Situation so aufrecht
Nach einem Jahr nimmt sie die Tochter mit in den Personalkindergarten	
21. Landkreis sucht Kreiskindergärtnerin Winter 1972	
21.1. Die Stelle bedeutet für M. eine Weiterentwicklung	> sie bewirbt sie darauf
21.2. Weiterentwicklung interessiert sie nicht	> sie bewirbt sich nicht
21.3. Die Stelle ist leichter mit der Familie zu organisieren	> sie bewirbt sie darauf
21.4. Die Stelle ist schwieriger mit der Familie zu organisieren	> sie bewirbt sich darauf > sie bewirbt sich nicht darauf
22. M. besucht Vorbereitungslehrgang in Hannover März 1972	
22.1. Interesse?	> hat die Stelle gar nicht bekommen, besucht das Seminar nur so
22.2. Vorbereitung für die Stelle?	> bekommt die Stelle bzw. hat die Zusage/ bereitet sich vor
23. M. wird Kreiskindergärtnerin beim Landkreis April 1972 – Tochter (4 Jahre) kommt in den Kindergarten	
23.1. Umstellung für das Leben der Familie	
23.1.1. Tochter muss in den Kindergarten ohne die Mutter	> geht gut > geht nicht gut/ M. muss die Arbeit aufgeben > geht nicht gut/ Ignoriert das
23.1.2. M. muss unregelmäßig und viel arbeiten	> alle tragen es mit > Ehemann wird sauer, ist nicht bereit > M. muss sich zerreißen um allem gerecht zu werden → Ehemann wird, sauer ist nicht bereit → Ehe geht in die Brüche > Ehemann wird sauer, ist nicht bereit > M. gibt die Arbeit wieder auf

Abbildung 4: . Lesartenbildung - Handlungsoptionen und deren Verifizierung

Das Ergebnis dieses Analyseschrittes ist eine Zusammenfassung der Lebensgeschichte und erste Hypothesen zur Struktur des Falles.

Da sich während der Erstellung des Zeitschemas auf Basis des Interviews und der Angaben von Marianne Viets Lücken zeigten, wurde ein Genogramm-Interview durchgeführt. Gegenstand eines Genogramm-Interviews ist die Erstellung eines Familien – Genogramms (vgl. Hildebrand 1999, 2015; MacGoldrick 2016) gemeinsam mit der Befrag-

ten. Das Genogramm ermöglicht intergenerationale Aufträge zu entdecken und Zusammenhänge zum Zeitpunkt der Geburt deutlich zu machen. Die Familienkonstellation und Entwicklungsgeschichte sind Thema des Interviews.

Um die Genogrammanalyse durchzuführen hatte das zweite Interview mit der Fachberaterin den Charakter eines „familiengeschichtliches Interviews“ (Hildenbrand 2005:28). Förderlich war dabei, dass auch dieses Interview, genauso wie das erste, in dem Haus der Fachberaterin stattfinden konnte. In diesem lebt Marianne Viets seit ihrer Hochzeit. Durch den Ort des Interviews entsteht so eine große Nähe zu der Familiengeschichte und ermöglicht der Befragten auch das Einbeziehen von Ego-Dokumenten (wie Fotos, eigenen Aufzeichnungen, Zeugnissen, usw.) und anderen Quellen (wie Fortbildungsbeschreibungen, Broschüren, usw.) Für die Erstellung des Genogramms wurden die familiären Daten explizit abgefragt und zu den einzelnen Familienmitgliedern erzählte Marianne Viets Geschichten, die sie entweder selber mit ihnen erlebt hat oder die in der Familie über die einzelnen erzählt wurden. So entstand ein Bild der Herkunftsfamilie von Marianne Viets, welches sich durch das erste narrative Interview abzeichnete und über das Genogramm differenzierter wurde. Die durch das Genogramm erfassten Daten wurden in das Zeitschema übernommen und konnten damit über die Analyse der biographischen Daten sequentiell ausgewertet werden. Die Familiengeschichte konnten in die Fallrekonstruktion eingearbeitet werden.

4.4 Die Text – und thematische Feldanalyse

Das Ziel der Text – und thematischen Feldanalyse ist es das Präsentationsinteresse der Biographin innerhalb des Interviews herauszufinden. Dabei werden die Wissens- und Relevanzsysteme der Erzählerin, hier der Fachberaterin Marianne Viets rekonstruiert und ihre Einordnungen der Erfahrungen und Erlebnisse in thematische Felder nachvollzogen. Ihre Deutungen ihres Lebens werden dadurch sichtbar. Gegenstand der Analyse ist nicht der subjektiv gemeinte Sinn, sondern die sich über die Gestalt der erzählten Biographie herstellende Bedeutung der Erfahrungen, gerade derer die sich der Intention der Biographin entziehen. (vgl. Rosenthal 1995:218) Die Auswahl der Themen und die „temporale und thematische Verknüpfung der Geschichten“ (Rosenthal 1995:218) geben Auskunft über die Mechanismen und Strukturen des Falls und ermöglichen so die in der Analyse der biographischen Daten gewonnen Hypothesen mit den Präsentationen der Biographin innerhalb des Interviews zu vergleichen und in Beziehung zu setzen. (vgl. Rosenthal 2011: 196)

Dazu wird, wie in der Analyse der biographischen Daten, der Text des Interviews in Sequenzen geteilt. Diese verbleiben in ihrer zeitlichen Abfolge des Interviews. Beginn und Ende einer Sequenz sind durch die Erzählerin selber markiert. Inhaltliche Modifikationen, Änderung der Textsorte (z.B. Beschreiben, Erzählen, Argumentieren, Evaluation) oder Erzählperspektiven markieren die Übergänge in eine neue Sequenz. (vgl. Rosenthal 2011: 198)

Das Interview mit der Fachberaterin Marianne Viets wurde in folgende Sequenzen unterteilt. Auch die Kontaktaufnahme, Verabredung zum Interview und die Zeit vor Beginn des Interviews, also der eigentlichen Aufnahme, werden berücksichtigt. Da auch schon hier Präsentationen der Biographin deutlich werden.

1	Vorspiel (vor Beginn des Interviews)
2	Eingangssequenz
2.1	Prolog (1,1-26)
2.2	Kindheit und Jugend (1,26 bis 3,89)
2.2.1	Sequenz: Kindheit 1,26 bis 1,31
2.2.2	Sequenz: Differenzierter Mittelbau 1/31 – 3/89
3	Ausbildung
3.1	Berufswahl (3,88 – 5/136)
3.1.1	Sequenz :Begründungszusammenhang Kindheit(3,88- 4,104)
3.1.2	Sequenz: Belegerzählung zu den „Minderwertigkeitskomplexen“ (4/102- 5/138)
3.1.3	Überleitungssequenz: Suche nach einem Praktikumsplatz (5/139-6/169)
3.2	Landfrauenschule (6/171-7/222)
3.2.1	Sequenz: Beschreibung + Einordnung (6/171- 7/197)
3.2.2	Sequenz: wie im Gefängnis (7/197 – 7/222)
3.3	Kindergärtnerinnenseminar
3.3.1	Sequenz: Aufnahme + Beschreibung (7/222-8/241)
3.3.2	Sequenz: Kindesmisshandlung: live erlebt (8/241-11/350)
4	Erste Erfahrungen im Beruf
4.1	Evangelischer Kindergarten
4.2	Personalkindergarten (16/496)
4.2.1	Sequenz: Überleitung, Mann und Vater
4.2.2	Sequenz: Einstieg als Leiterin + Beschreibung des Kindergartens
4.2.3	Sequenz: Meine Tochter + Leben im Heimatort des Mannes (18/545 – 20/610)
4.2.4	Sequenz: Kind und Beruf + Situation des Personalkindergartens + Beginn der Spielgruppen/ Spielkreise

Abbildung 5: Sequenzen des Interviews mit Marianne Viets, Teil I

5	Beim Landkreis
5.1	Kreiskindergärtnerin (22/674-28/1192)
5.1.1	Sequenz: Und dann kam das Angebot vom Landkreis, unterschiedliche Interessen (22/674-23/725)
5.1.2	Sequenz: Anfang der Tätigkeit beim Landkreis, Einführungslehrgang, Kollegin aus Hadeln, erster selbst durchgeführter Lehrgang (23/725-25/787)
5.1.3	Sequenz: Erklärungen zu den Spielkreisen und Widerstand (25/789-26/827)
5.1.4	Sequenz: Spieltantenimage + Qualität + Evaluation (26/827-29/907)
5.1.5	Sequenz: situationsorientierter Ansatz + Unterstützung der Kreiskindergärtnerinnen durch das LJA (29/908-32/1014)
5.1.6	Sequenz: Qualität der Spielkreise – Arbeitsplatz Spielkreis (32/1014-35/1096)
5.1.7	Sequenz: Vom Spielkreis zum Kindergarten, Rechtsanspruch, Fachberatung (35/1097-38/1192)
5.2	Qualifizierung zur Fachberaterin
5.2.1	Sequenz: Formale Einordnung + Qualifikation (38/1192 - 40/1261)
5.2.2	Sequenz: Geschichte 1 mit Kollege A. (40/1263 - 42/1317)
5.2.3	Sequenz: Geschichte 2 mit Kollegin B. (42/1320 - 49/1546)
5.2.4	Sequenz: Geschichte 2 mit Kollege A. (49/1546 - 49/1555)
5.2.5	Sequenz: Geschichte 3 „Kindheitserlebnis“ (49/1555 – 50/1573)
5.2.6	Sequenz: Qualifikation beim Deutsche Verein (50/1573 - 52/1639)
5.2.7	Sequenz: Deutscher Verein Evaluation (52/1641 – 53/1677)
5.3	Ich als Fachberaterin
5.3.1	Sequenz: Neue Herausforderungen und Reggio (53/1677 – 56/1768)
5.3.2	Sequenz: Ich als Fachberaterin (56/1769 – 58/1850)
5.3.3	Sequenz: Kollege C. und ich allein (58/1850 – 59/1878)
5.3.4	Sequenz: Kontakte und Gesetze (59/1879 – 60/1918)
5.3.5	Sequenz: Eigene Professionalität + Anerkennung (60/1920 – 62/1973)
5.3.6	Sequenz: Anderes Bild (62/1975 – 64/2025)

Abbildung 6: : Sequenzen des Interviews mit Marianne Viets, Teil II

Auch für diesen Analyseschritt wurde ein Schema angelegt, in welches Textparaphrasen, die jeweils genutzte Textsorten, die Textstelle und die Dauer der Sequenz eingetragen wurden. Dieses Schema diente während der Auswertung als „Inhaltsverzeichnis“ und Orientierung.

Kreiskindergärtnerin			
Umbruch, Stelle beim Landkreis ca. 1	22/674-23/725	Erzählung	Stellenangebot vom Landkreis, Kreiskindergärtnerin
		Beschreibung	M. beschreibt die Stelle, gesetzliche Vorgaben, Idee des Landkreises
		Erzählung	M. erzählt von der Ausschreibung und der Rolle ihres Vaters.
		Erzählung	Neuer Kindergarten in A, Kinderpflegerin als Leitung
		Beschreibung/ Argumentation	M. beschreibt und begründet, dass das nicht die Voraussetzungen erfüllt
		Erzählung	M. erzählt darüber, was sich die Männer (Vater und Bürgermeister) ausgedacht haben
Kreiskindergärtnerin, Begleitung der 1	23/725-25/787	Erzählung	M. erzählt über die Anfangszeit als Kreiskindergärtnerin: keiner wusste „was ich eigentlich machen soll“, Lehrgang in Hannover, Kollegin aus dem Nachbarlandkreis, Entwicklung der ersten Lehrgänge Verdichtete Stellen: <i>Ach Mädchen, geh mal, fahr da mal hin nach Hannover und dann lernst du schon alles, was du brauchst.</i> <u>00:40:14-2</u> <i>dass, erst dacht ich, ich bin die einzige. Nein, es war denn Gott sei dank: (..) 00:40:44-2</i>
		Argumentation	M. begründet den Glücksfall: wir haben uns da wirklich gut ergänzt
		Evaluation	Die Kollegin aus dem Nachbarlandkreis ein Glücksfall.
		Argumentation	M. erzählt von dem Beginn der Lehrgänge

Abbildung 7: Auszug aus dem Schema der Textanalyse

Sequenzanalytisch, wie im Kapitel zu den „biographischen Daten“ beschrieben, wird der Text analysiert und Lesarten verifiziert bzw. falsifiziert. Gleichzeitig wurden dominante Themenfelder expliziert. Rosenthal nutzt für das "thematische Feld" die Definition Gurwitschs: „die Gesamtheit der mit dem Thema kopräsenten Gegebenheiten, die als sachlich mit dem Thema zusammenhängend erfahren werden und den Hintergrund oder Horizont bilden, von dem sich das Thema als Zentrum abhebt.“ (Gurwitsch 1974:4 in Rosenthal 2011:197)

Die einzelnen kopräsenten Gegebenheiten werden als "Rand" bezeichnet. Das thematische Feld ist jedoch mehr als eine Ansammlung von beliebigen Gegebenheiten, sondern bildet gemeinsam mit dem Thema eine Gestalt, in der Thema und Feld in einer Bezie-

hung zueinanderstehen. Während der Erzählung können sich sowohl das Thema innerhalb eines thematischen Feldes als auch das thematische Feld bezogen auf das Thema modifizieren. D.h. das auch die "temporale Abfolge" der Sequenzen mit ihren Themen und thematischen Feldern eine Bedeutung für die biographische Präsentation besitzen.

„Bei jeder Sequenz geht es damit um das Auffinden der inhärenten Verweisungen auf mögliche thematische Felder und im den hypothetischen Entwurf der jeweils anschlussfähigen weiteren Sequenzen“ (Rosenthal 2011:197).

Die fortschreitende Auswertung offenbart die thematischen Felder, die die Erzählerin ausgestaltet, de-thematisiert, vermeidet oder auslässt. Bei der Bildung der möglichen Lesarten finden die von der Erzählerin verwandten Textsorten Berücksichtigung. Die von ihr genutzten Textsorten sind nach Schütze (1983) nicht zufällig gewählt, sondern verweisen auf die Interaktion Erzählende - Interviewerin und/oder biographische Erfahrungen. (vgl. Rosenthal 2011: 196–198)

Folgende Punkte werden dabei berücksichtigt:

- „1. Weshalb wird dieser Inhalt an dieser Stelle eingeführt?
2. Weshalb wird dieser Inhalt in dieser Textsorte präsentiert?
3. Weshalb wird dieser Text in dieser Ausführlichkeit oder Kürze dargestellt?
4. Was könnte das Thema dieses Inhaltes sein bzw. was sind die möglichen thematischen Felder, in die sich dieses Thema einfügt?
5. Welche Lebensbereiche werden angesprochen und welche Lebensphasen werden angesprochen und welche nicht?
6. Über welche Lebensbereiche und Lebenserfahrungen erfahren wir erst im Nachfrageteil und weshalb wurden diese nicht während des Hauptteils eingeführt?“

(Rosenthal 2011: 200).

Im Folgenden wird ein Auszug aus der Textanalyse dargestellt.

5 Beim Landkreis

5.1 Kreiskindergärtnerin (22/674-28/1192)

5.1.1 Sequenz: Und dann kam das Angebot vom Landkreis, unterschiedliche Interessen (22/674-23/725)

M. leitet diese Sequenz ein mit dem Satz „Und dann kam das Angebot zum Landkreis“ (22/674).

Sie beschreibt, dass der Landkreis eine Kreiskindergärtnerin suchte, die entsprechend der gesetzlichen Vorgaben, die Ausbildung und Begleitung der Spielkreismitarbeiterinnen übernehmen konnte, um eine Qualität zu gewähren, die vergleichbar ist mit der der Kindergärten nur mit einer eingeschränkten Stundenzahl. Sie hatten sich entschlossen die Stelle auszuschreiben und M.s Vater, der zu der Zeit im Kreistag war, hat „dann bisschen mitgedreht“ und ihr gesagt, sie solle sich dort bewerben.

Parallel dazu wurde in einem Ort im Landkreis, in dem ein Freund des Vaters Bürgermeister war ein Kindergarten eingerichtet, wo eine Kinderpflegerin Leiterin werden sollte. Der Plan des Vaters und des Freundes war, dass M. in Funktion der Kreiskindergärtnerin, diese beaufsichtigen sollte um den gesetzlichen Ansprüchen (mindestens Erzieherin in der Leitung) zu genügen. Dies habe sie auch eine Zeitlang getan bis der „Landkreis und ich nicht (mehr) mitgespielt“ (23/718-719) haben. M.begründet dies damit, dass sie später dann keine Zeit mehr dazu hatte.

Lesarten:

- a. Sie formuliert den Auftrag der Kreiskindergärtnerin sehr deutlich:
 - Interviewerin soll Kontexte verstehen
 - ~~Ihr ist egal ob das Gegenüber versteht, erzählt nur für sich~~
 - ~~Geht davon aus, dass die Interviewerin alles kennt.~~
- b. Rolle des Vaters:
 - Sorgende Rolle, Bedeutung des Vaters wird wieder wie oben herausgestellt.
 - Vater einflussreich (in der Politik) und bedeutsam, Motor
 - Bestätigung der o.g. Lesarten
- c. M.begründet, warum sie den Kindergarten nicht mehr unterstützen konnte. Dies tat sie obwohl sie darstellt, dass es eigentlich gar nicht zu ihren Aufgaben gehörte und sie auch schon vorher das „Spiel“ der beiden Männer (Vater und Freund, Bürgermeister) durchschaut hatte.
 - Rechtfertigung warum sie sich dem Vater widersetzt.
 - Will sich als aktiver und unabhängiger vom Vater darstellen (s.o.) > ~~Abgrenzung vom Vater wird wieder aufgegriffen~~ > Vater tritt in den Hintergrund bei Entscheidungen
 - Vater hat eine größere Bedeutung als sie zugeben mag > Rolle des Vaters wird weiter ausgeführt

Den Auftrag der Kreiskindergärtnerin und dass sie auf der Stelle als solche begonnen hat, schildert M. im Themenfeld: Mein Vater sorgt für mich und hat (politischen) Einfluss. Ich versuche mich zu widersetzen.

Abbildung 8: Auszug aus der Textanalyse I

5.1.2 Sequenz: Anfang der Tätigkeit beim Landkreis, Einführungslehrgang, Kollegin aus dem Nachbarlandkreis, erster selbst durchgeführter Lehrgang (23/725-25/787)

Diese Sequenz beginnt M. mit einer Einführung in eine Erzählung, deren angestrebter Inhalt nicht deutlich wird, weil sie diese sofort wieder unterbricht und erzählt, dass der Amtsleiter, der ein Nachbarsjunge ihres Vaters war und der ihr auch fast wie ein Vater war, sie noch bevor sie den Vertrag unterschrieben hat, zu einem Lehrgang nach Hannover schickt. Hier trifft sie auf die Kollegin aus dem Nachbarlandkreis. Sie sind die einzigen die nicht aus Hannover oder Umgebung kommen und daher im Hotel wohnen. Ihre freie Zeit verbringen sie damit die Lehrgänge für die Spielkreismitarbeiterinnen vorzubereiten. Diese führen sie dann noch vor den Sommerferien abwechselnd in den beiden Landkreisen durch. Inhaltlich ergänzen sie sich, weil die Kollegin eher sportlich ist und M. die Musik und Kinderliteratur abdeckt.

Sie schließt die Sequenz, dass sie im „Schnellverfahren“, die Lehrgänge gemacht haben, weil „*alle in den Startlöchern*“ standen (25/786-787).

- d. M. beginnt damit von ihrer Tätigkeit als Kreiskindergärtnerin zu erzählen und kommt jedoch nach drei Sätzen wieder auf den Vater.
 - Es ist M. wichtiger das Beziehungsgeflecht im Zusammenhang mit dem Vater zu erklären als eine andere Geschichte zu erzählen. Den Widerstand gegen den Vater greift sie hier nicht wieder auf.
 - Vater wird nicht wieder aufgegriffen.
- e. Trotz der ungeklärten Situation (kein Arbeitsvertrag/ kein Aufgabenprofil) wird M. nach Hannover geschickt. M. erklärt dazu nicht, ob das mit ihrem Arbeitgeber (dem Krankenhaus) geklärt war.
 - Eher erscheint es, als wollte sie darstellen, dass sie einen Vertrauensvorschuss von dem Amtsleiter bekam, der ihr wie ein Vater war. > Vergleich mit dem Vater wird weiter ausgeführt.
 - Sie will sich engagiert darstellen. Investiert in die Stelle > Engagement wird weiter ausgeführt.
- f. Ausführungen zu der Kollegin aus dem Nachbarlandkreis/Kollegin ein Glücksfall
 - Die Erzählung wirkt, als ob M. sich in die Zeit des Zusammenarbeitens mit der Kollegin zurückversetzt und zufrieden darauf zurückblickt. > weitere Ausführungen zu der Kollegin
 - M. stellt sich als kooperative Kollegin dar > weitere Beispiele
 - Diese Kollegin war ein Glücksfall, ansonsten hatte sie Pech mit Kolleg*innen > Beispiel für „Pech“
 - Zusammenarbeit soll fruchtbar erscheinen > weitere Ausführungen
- g. An die abschließende Evaluation schließt M. in der folgenden Sequenz an, indem:
 - Eigene Arbeit war erfolgreich, zufriedene Spielkreismitarbeiterinnen > weitere Erfolge darstellen.
 - Sie stellt dar, wie flexibel sie und die Kollegin sich eingestellt haben sich die Lehrgänge gestalteten und wie es für sie war „Schnelldurchgänge“ durchführen zu müssen und was dadurch auf der Strecke blieb, inhaltlich und persönlich.

Den Beginn ihrer Berufstätigkeit beim Landkreis stellt M. in den Kontext des Vaters. Hier dient der Amtsleiter, der Freund des Vaters und gleichzeitig Vaterfigur ist, als „Antrieb“.

Abbildung 9: Ausschnitt aus Textanalyse II

Nach Beendigung der Textanalyse wird der Verlauf des Interviews zusammengefasst und erneut Strukturhypothesen formuliert. Die sich innerhalb der Textanalyse bestätigten Lesarten bilden dabei die Grundlage für eine vorläufige Gesamtinterpretation und die Strukturhypothesen in den unterschiedlichen thematischen Feldern. Diese beziehen sich zunächst nur auf den narrativen Teil des Interviews (Haupterzählung) und stellen sich hier wie folgt dar:

- Familie (Vater, Mutter, Bruder, Ehemann, Tochter, „Höhere Tochter“, Marianne als berufstätige Mutter,
- Bestätigung
- „Leiden“ in der Kindheit als Motiv für die Berufswahl
- Anerkennung als Fachberaterin von Kolleg*innen und der Amtsleitung
- Das Gefühl der mangelnden Qualifikation
- Konkurrenz – Zusammenarbeit mit Kolleg*innen
- Meine Art der Fachberatung
- (Pädagogische-) Ziele

Abbildung 10: Übersicht der Strukturhypothesen aus der Textanalyse

Diese Strukturhypothesen wurden anschließend am Interview und dem Nachfrage - und Bilanzierungsteil überprüft. Es wurde analysiert, in welchem Themenfeld eine Thematik eingeführt wird und wie sie sich in den Themenfeldern während des Interviews weiterentwickelt. Zur Veranschaulichung wird an dieser Stelle das Beispiel des Lebensthemas „Anerkennung“ gewählt.

Anerkennung als Fachberaterin durch Kolleg*innen und die Amtsleitung

„Ich wurde (.) als jemand gesehen, die da nen bisschen mit ihren Körben rumfährt. Und irgendwas mit Kindern zu tun hat. Mehr wusste eigentlich niemand.“ (61/1929-1931) .

Die Thematik Anerkennung als Fachberaterin beginnt Marianne Viets im Kontext der Fortbildung beim DV zu thematisieren. In der Sequenz 5.2.2, in der sie von ihrem Kollegen erzählt, spricht sie deutlich darüber, dass der Kollege ihre Fachlichkeit nicht anerkannt habe. Er wollte alles auf der „*Sachebene abhaken*“ (41/1293), während sie auf ihr Bauchgefühl hören wollte.

Wie wichtig Marianne die Anerkennung durch die Kolleg*innen und „den Landkreis“ ist, wird in der Sequenz 5.2.6 bestätigt und wird in dem Themenfeld: Ich wurde gedemütigt und allein gelassen, nicht aufgefangen, aber ich hielt durch, weil ich Anerkennung wollte, präsentiert.

Hier geht es ihr um das Zertifikat als Fachberaterin verbunden mit dem Wunsch,

„dass der Landkreis stolz auf mich ist.“ (52/1635)

Abbildung 11: Bestätigung der Strukturhypothesen – exemplarisch I

In der folgenden Sequenz bestätigt sich diese Lesart. Marianne führt aus, dass sich durch die Fortbildung die Zusammenarbeit mit dem Kollegen verbessert habe und sie sich gegenseitig schätzten. Sie bekam nun die Anerkennung, die sie sich von dem Kollegen wünschte, während die Anerkennung durch „den Landkreis“ ausblieb.

Die Bedeutung der Anerkennung von Kollegen verstärkt sich in der Sequenz 5.3.3, in der sie von einem anderen Kollegen erzählt. Dieser Kollege habe sie immer akzeptiert. Hier kontrastiert sie, die sonst versagte Anerkennung durch ein Beispiel, indem sie darstellt, dass es durchaus Kolleg*innen gab von denen sie Anerkennung erhielt.

In der Sequenz 5.3.5 thematisiert Marianne ihr Ringen um Anerkennung deutlich. In dem thematischen Feld: Ich bekam keine Anerkennung und niemand wusste, was ich mache, thematisiert sie dieses Problem explizit. Niemand habe wahrgenommen, was sie eigentlich macht:

„Ich wurde (.) als jemand gesehen, die da nen bisschen mit ihren Körben rumfährt. Und irgendwas mit Kindern zu tun hat. Mehr wusste eigentlich niemand.“ (61/1929-1931)

Erst in den letzten Jahren habe sie mehr Anerkennung bekommen, weil ihr vom Amtsleiter mehr zugetraut wurde. Mit der Einführung des TAG war es ihre Aufgabe gewesen die Kindertagespflege im Landkreis zu etablieren und diese Auseinandersetzung darum, habe ihr Professionalität gegeben. Diese Professionalität setzt sie gleich mit Anerkennung durch den Landkreis. Sie wurde mehr gefragt und durfte mitreden.

Die Thematik Anerkennung im Beruf wird durch Marianne erst in der Erzählung von der „Umbenennung“ zur Fachberaterin eingeführt. Als Kreiskindergärtnerin schien dies kein Thema gewesen zu sein. Auch hier bestätigt sich, die Hypothese, dass sie sich als Fachberaterin deutlich unsicherer fühlte als als Kreiskindergärtnerin. Diese Unsicherheit konnte sich erst in den letzten Berufsjahren legen. Dies hatte vermutlich mit einem Zuwachs an Kompetenzen und anderen Aufgaben zu tun (TAG, neue Gesetze, Herausforderungen).

Abbildung 12: Bestätigung der Strukturhypothesen– exemplarisch II

In diese Interpretation sind auch die Ergebnisse der Auswertung des gesteuerten Nachfrage – und Bilanzierungsteil eingeflossen. Diese Auswertung ist von der Textanalyse des Hauptteils der Erzählung getrennt vorgenommenen worden. Die getrennte Auswertung ist notwendig, um den in unterschiedlichen Logiken erzeugten Textsorten gerecht zu werden und um das Relevanzsystem von Marianne deutlich herausarbeiten zu können. Dieses Vorgehen ermöglicht ebenfalls eine Überprüfung der erarbeiteten Hypothesen. In die so gewonnenen Erkenntnisse fließen die Ergebnisse der Feinanalysen ein und ermöglichen die Formulierung der Gesamtinterpretation des Textes.

4.5 Die Feinanalyse

Die Feinanalyse kann jederzeit in der Auswertung und der Analyse stattfinden. Sie dient der Vertiefung einzelner Fragestellungen und der Überprüfung und Erweiterung der Hypothesen. Durch die Analyseschritte "Analyse der objektiven Daten" und der Analyse des Textes sind fallspezifische Fragen und Hypothesen formuliert, die nun anhand der vorher benannten Textstellen verifiziert oder falsifiziert bzw. beantwortet werden sollen. Rosenthal bezieht sich dabei auf Oevermann (u.a.1979,1983). Wichtig ist dabei, dass die Interpretation dieser Stelle unabhängig von anderen Stellen erfolgt, damit soll verhindert werden, dass andere Interpretationsergebnisse sich hier nur reproduzieren und/oder Ergebnisse aus einer Phase unreflektiert auf andere übertragen werden. Diese "Abstinenzregel" gilt für alle bisher bekannten Ergebnisse, d.h. der der Forscherin bekannte weitere Lebenslauf muss unberücksichtigt bleiben, um auch hier einer "zirkulären Bestätigungsinterpretation" vorzubeugen. (vgl. Rosenthal 1987: 205)

In der Auswertung des Interviews mit Marianne Viets wurden die Feinanalysen ausschließlich in Interpretationsgruppen durchgeführt, um ein bewusstes „sich fremd machen“ zu gewährleisten und neue Perspektiven auf den Fall zu gewinnen zu können.

Die Feinanalyse "beginnt mit der Explikation des Kontextes, in dem die Textstelle steht, d.h. es wird rekonstruiert, was dieser Textstelle vorausging, an welcher Stelle im Interview diese Sequenz eingeführt wurde, welchen Stellenwert sie innerhalb der Erzählung hat." Es findet also eine vertiefte Rekonstruktion statt, dessen, was in der sequentiellen Feinanalyse durchgeführt wurde. Die Sequenz wird dann in "Sinneinheiten" gegliedert. Der Umfang der einzelnen Sinneinheiten muss von der Interpretatorin selber begründet werden. Wichtig ist jedoch diese nicht zu groß zu gestalten und zunächst eher kleinschrittig vorzugehen. Hilfreich ist dabei die Unterteilung durch die Abbrüche, Pausen usw. der Interviewten. In Orientierung an Oevermann (1979/1983) werden die einzelnen Optionen für jede Sinneinheit nacheinander beschrieben.

Auch hier werden die Aussagen mit Hilfe des historischen Kontextes interpretiert, d.h. Rosenthal ergänzt bei den einzelnen Sinneinheiten durch historische (-soziale) Kontextuierung. Die Kontextuierung innerhalb des Interviews wird durch Beschreibungen hergestellt: wann spricht der Interviewte im Präsens - evtl. Hinweis auf Vergegenwärtigung? - wann gerät sie ins stottern? wie emotional ist die Beschreibung? wann wird sich von der Geschichte distanziert? usw.

Dieser Analyseschritt schließt ebenfalls mit einer Gesamtinterpretation ab. Die bestätigten Hypothesen werden herausgestellt und begründet. (vgl. Rosenthal 1987: 204-244)

Als Beispiel dient im Folgenden ein Auszug einer Feinanalyse zu „Meine Art der Fachberatung“. Hier stellte sich die Frage danach, was für ein Bild Marianne Viets von den Spielkreisleiterinnen und – helferinnen hat und wie dies ihr pädagogisches Handeln bestimmt.

Die Feinanalyse dient der Bestätigung oder Widerlegung der formulierten Hypothesen. Diese werden ebenfalls zu Interpretationen zusammengefasst und fließen in die Gesamtinterpretation ein.

Zur Überprüfung der Hypothesen, die bislang zu M.s Bild von den Spielkreismitarbeiterinnen gemacht wurden, wurden innerhalb einer Forschungswerkstatt zwei Sequenzen einer Feinanalyse unterzogen.

Zunächst die Sequenz 5.1.7. Vom Spielkreis zum Kindergarten (35/1097-38/1192)

Zur Gegenüberstellung eine spätere Sequenz. M. hat inzwischen davon erzählt, dass sie zur Fachberaterin „umbenannt“ wurde und eine Fortbildung beim Deutschen Verein gemacht hat um „sich mit Fug und Recht“ Fachberaterin nennen zu dürfen. Sie erzählt von neuen Herausforderungen, die sich durch die Neuordnung der Landkreise ergab und sie sich dadurch von der Kollegin aus dem Nachbarlandkreis trennen musste, mit der sie jahrelang die Lehrgänge für die Spielkreisgruppenleiterinnen durchgeführt hat. Direkt vor der folgenden Sequenz berichtet sie von ihren Aufenthalten in Reggio und davon, dass sie „sie“ (die Mitarbeiterinnen) vom „Basteltick weg kriegen“ wollte.

Die Sequenz 5.3.2: Ich als Fachberaterin 56/1769 – 58/1850

In der nächsten Sequenz erzählt M. von ihrer Fachberatungstätigkeit und ihren Besuchen in den Einrichtungen. Anknüpfend an die letzte Aussage in der vorangegangenen Sequenz, dass es ihr Ziel gewesen sein, dass die Kinder selber etwas machen dürfen, erzählt sie dass sie nur in eine Einrichtung kommen brauchte und alle, die sie kannten schon an ihrem Blick sehen konnten, was sie von den fast identischen, ausgestellten Bastelarbeiten der Kinder hielt und dass sie eine Gegnerin der Schablonenarbeit ist.

1769 Und eh, alle die mich kannten, wussten auch immer wenn ich in eine Einrichtung
1770 komme und auch, da ging schon los damit, dass ch wenn die alle gleichen
1771 Schmetterlinge an der Wand, ne. 01:39:10-3
1772 Die brauchten mich nur anzugucken, die wussten das ganz genau. Also das ich ne
1773 absolut (.) ch Gegner Schablonen bin. (i.Mh) 01:39:18-0

M. stellt hier heraus, dass sie die Spielkreismitarbeiterinnen sehr genau wussten, woran sie bei ihr sind. Sie hat ein eindeutiges Profil und die Mitarbeiterinnen verstehen sie ohne Worte. Mit dem Wort „absolut“ unterstreicht sie ihre Aussage und ihren absolutistischen Anspruch.

M. könnte an diese Sequenz wie folgt anknüpfen:

- a. eine pädagogische Begründung für ihr Handeln liefern, z.B. ihre Abneigung gegen die Schablonenarbeit in einen Begründungszusammenhang mit der Reggio-Pädagogik stellen.
- b. Die Strategien der Mitarbeiterinnen beschreiben, um sie zu umgehen und das zu machen, was sie selber wollen.
- c. Das Verhältnis zwischen „die“ (den Spielkreismitarbeiterinnen) und sich selber genauer erläutern.
- d. Ihre eigene Rolle beschreiben und evtl. reflektieren.
- e. Darauf eingehen wie sie den Mitarbeiterinnen ihre Position verständlich gemacht hat.

Abbildung 13: Auszug aus der Interpretation einer Feinanalyse I

1774 Und auch die, ne, und denn auch immer denn, hab ich die alle aufn Knien rumrutschen
 1775 lassen. (.) (lacht) bei der einen Weiterbildung. 01:39:26-8
 1776 Und da mussten sie alle auf Knien, eh oder eben in der Hocke(.) und sich die Wände
 1777 angucken und mal sehen mhm was denn da so hängt. 01:39:33-6
 1778 I. Ja 01:39:33-8

M. erzählt wie sie auf einer Weiterbildung mit den Mitarbeiterinnen gearbeitet hat. Dabei gibt sie Auskunft über das Verhältnis zwischen sich und den Mitarbeiterinnen (Lesart c.) Sie ist diejenige, die die Mitarbeiterinnen auf „Knien rumrutschen“ lässt. Damit unterstreicht sie den in der vorangegangenen Sequenz angedeuteten Absolutheitsanspruch und wählt zur Veranschaulichung ein Beispiel in dem das Machtverhältnis von oben und unten bildlich und körperlich deutlich wird.

Hätte sie dieses Beispiel mit anderen Worten eingeführt, wie *um die Perspektive der Kinder deutlich zu machen, habe ich angeregt deren Position körperlich einzunehmen und vom Boden aus den Raum zu betrachten*, würde sie das Verhältnis zwischen den Mitarbeiterinnen und sich ganz anders beschreiben.

Aber hier wählt sie Formulierungen die an absolutistische Herrscher (-innen) erinnern. Das anschließende Lachen kann zweifach interpretiert werden. Entweder als Unterstreichung der Anordnung und Spaß an dem Geschehen oder aber als Unsicherheit beim Bewusstwerden dessen, was sie eben ausgesprochen hat.

Im zweiten Teil des ersten Satzes nach dem kurzen Lachen ordnet sie das Geschehen in den Kontext einer Weiterbildung ein und anschließend beschreibt sie die Situation näher und nimmt die Aussage *„mussten sie alle auf die Knie“* etwas zurück und erweitert es um *„eben in der Hocke“*.

Mit dieser Einordnung ihrer „Anordnung“ in den Kontext der Weiterbildung legitimiert M. das Machtverhältnis gegenüber den Mitarbeiterinnen. Sie stellt das Verhältnis und die Maßnahme in einen pädagogischen Begründungszusammenhang.

Im weiteren Verlauf der Sequenz könnte M.:

- a. Ihr pädagogisches Interesse erklären
- b. Den Erfolg dieser Maßnahme belegen
- c. Erzählen, dass sie die Maßnahmen steigern musste, weil die Mitarbeiterinnen es nicht verstanden haben.
- d. Sich selber ins Zentrum rücken und die eigene Rolle reflektieren.

1779 Und was sie von da aus eigentlich sehen. ch (.) Also es ging ganz schnell, dass sie
 1780 dann bitte Bilder, und dann auch dieses wollen wirklich alle Kinder, dass ihr Bild da
 1781 hängt. 01:39:43-6
 1782 (..) Ich sag, fragst sie doch wenigstens erst mal. 01:39:46-9
 1783 I.Mh 01:39:48-0
 1784 Nicht jedes Kind möchte sein Gemälde da oben hängen (i.Ja)haben. 01:39:50-8
 1785 Ich hab immer an mich gedacht. (..) dabei. 01:39:53-9

Abbildung 14: Auszug aus der Interpretation der Feinanalyse II

M. stellt ihr pädagogisches Interesse dar und hat das Interesse, den Erfolg der Maßnahme zu belegen. Ihr Interesse ist es, dass die Mitarbeiterinnen wahrnehmen, was Kinder aus ihrer Perspektive sehen. Den Erfolg der Maßnahme macht sie kenntlich durch „also es ging ganz schnell, dass sie dann bitte die Bilder,...“

Verdeutlichen möchte sie hier, dass schnell eine Diskussion angestoßen wurde, die dann auch noch ein weiteres pädagogisches Thema, nämlich das der Beteiligung der Kinder beinhaltete. Aber auch hier macht sie ihre dominante Stellung deutlich. Sie ist diejenige, die den Mitarbeiterinnen darauf aufmerksam macht, die Kinder zu fragen, ob sie ihre Bilder an den Wänden hängen haben möchten. Dies begründet sie damit, dass nicht jedes Kind das möchte und fügt an, sie habe immer an sich gedacht. Auch hier bleibt M. sehr bei sich.

Insgesamt kann für diese beiden Sequenzen argumentiert werden, dass M. ein Bild von den Mitarbeiterinnen („Frauen“) hatte, welches eher defizitär ausgerichtet ist. Durchgängig bezeichnet sie die Mitarbeiterinnen als „Frauen“ und nicht mit ihrem Abschluss „Spielkreisgruppenleiterin“ oder mit ihrer Funktion in den Spielkreisen als Mitarbeiterinnen. Sie nimmt sie in erster Linie als Frauen wahr und definiert sie über ihr Geschlecht und nicht über ihre Professionalität. Nur an einer einzigen Stelle bezeichnet sie sie als „Professionelle“ (37/1160). Hier jedoch definiert sie „Professionelle“ als in der Praxis (des Spielkreises) Tätige und kontrastiert dies mit ihrer eigenen Tätigkeit (die nicht mehr in der „Praxis“ stattfindet).

In der ersten Sequenz überlagern sich aus der heutigen Zeit und M.s aktuellen Wissens – und Erfahrungshintergrund formulierte Ansprüche, die sie in die Erzählungen über die 70er und 80er Jahre einwebt, dies zeigen die Begriffe „Professionellen“ und „Haltung“ (s.o.). Aus dieser Perspektive heraus bewertet sie den Fachberatungsstil der Kollegen in der Region Hannover und kritisiert, dass diese Mitarbeiterinnen dort unselbständig waren und die Kreiskinderpädagoginnen mit ihnen alles gemeinsam gemacht haben. Obwohl sie vielleicht auch damals den Anspruch hatte, dass die „Frauen“ in den Spielkreisen selbständig tätig sein sollten, zeigt sie deutlich in beiden Sequenzen auf, dass die Frauen auf sie angewiesen waren und sie es für nötig hielt, ihnen klare Anweisungen zu geben. Das Machtverhältnis zwischen M. als Kreiskinderpädagogin und den „Frauen“ wird von M. deutlich definiert bis zu ihrer Möglichkeit die „Frauen“ „auf den Knien rum rutschen“ zu lassen. Retrospektiv ordnet sie dies als autoritär, jedoch als notwendig und richtig ein.

Obwohl sie von Übungen erzählt, in denen sie die Mitarbeiterinnen anregt, die Perspektive von Kindern einzunehmen, spielen die Eindrücke der Mitarbeiterinnen diesbezüglich keine Rolle. Ihre eigenen Kindheitserfahrungen hingegen nehmen hier einen großen Raum ein. Von diesen leitet sie auch das Erleben der betreuten Mädchen und Jungen ab und nutzt dies um damit die Beteiligung der Kinder und den sensiblen Umgang mit den Kindern von den Mitarbeiterinnen zu fordern.

Aus der Sorge für die Kinder argumentiert sie ihre Sorge um das Wohlergehen der „Frauen“ ab. Wenn es den Frauen gut geht, geht es auch den Kindern gut. (vgl.57). Hier gibt sie sich als unbequeme Kämpferin für die Frauen, aber letztendlich verweist sie darauf, dass diese selber entscheiden müssen, wie sie sich für sich selber einsetzen.

Abbildung 15: Auszug aus der Interpretation der Feinanalyse III

4.6 Die Fallrekonstruktion und die Kontrastierung der erzählten und erlebten Geschichte

Auf Grundlage des narrativen Interviews und den erarbeiteten Fallstrukturen aus der Analyse der biographischen Daten und der Textanalyse wird die Fallrekonstruktion entwickelt. Oevermann (in Köttig 2005:67) definiert Fallrekonstruktion als „erschließendes Nachzeichnen der fallspezifischen Strukturgestalt“. Sie dient der Rekonstruktion des Erlebens in der Vergangenheit. Dabei werden die Strukturhypothesen einbezogen, die durch die Analyse der biographischen Daten und der Textanalyse entwickelt wurden. Sie geben eine Aussage darüber, unter welchen Regeln die Biographin gehandelt hat. Die biographischen Daten und Erlebnisse werden mit den Selbstdeutungen und Erzählungen der Biographin kontrastiert. (vgl. Rosenthal 1995, 2011; Köttig 2005)

Neben den dargestellten Analysen wird in dieser Studie vielfaches Datenmaterial verwendet, welches der Anreicherung des Kontextwissens dient. Für das gesamte Leben der Biographin werden für jedes biographische Datum die politisch-gesellschaftlichen Ereignisse und speziellen Diskurse recherchiert. Bezogen auf das Forschungsinteresse werden spezifische Diskurse fokussiert. Dies sind die Diskurse um die Entwicklung der Vorschulerziehung und der Kindergärten. Des Weiteren werden Daten genutzt, die sich auf das direkte Lebensumfeld (wie Wohnumfeld, Infrastruktur) der Biographin beziehen. Mikro-, Meso- und Makroebene finden Berücksichtigung. Ein solches Vorgehen ermöglicht eine genauere Rekonstruktion des Falles und lässt die Fallstrukturen deutlicher erkennen z.B. durch das Sichtbarwerden von Auslassungen, Bagatellisierungen oder der Betonung von Ereignissen. Archivdaten können Auskunft geben über Ereignisse, die der Biographin nicht bekannt sind. Zeitungsartikel, in denen die Fachberaterin erwähnt wird, geben Informationen über Ereignisse in ihrem Kontext und Hinweise auf die öffentlichen Diskurse. Auch von der Biographin selbstproduzierte Dokumente, sogenannten Ego-Dokumente werden für die Rekonstruktion genutzt. Im vorliegenden Fall sind dies vor allem Berichte über die berufliche Tätigkeit, die z.B. dem Jugendwohlfahrtsausschuss vorgelegt wurden und von der Fachberaterin erstellte Fortbildungsprogramme. (vgl. Köttig 2005)

„Die Hinzuziehung von Quellen ist dabei jeweils fallspezifisch und dient im heuristischen Sinne zur Erweiterung des Hypothesenspektrums. Erst in der weiteren Rekonstruktion des Falles wird sich herausstellen, ob sich die aus den Quellen entwickelten Annahmen am Textmaterial verifizieren lassen oder verworfen werden müssen“ (Köttig 2005: 76). D.h. die Bedeutung der Materialien für den Fall ist zunächst nicht klar, sondern erweist

sich erst in der Gesamtrekonstruktion. Aus forschungspragmatischen Gründen muss der Datenkorpus eingeschränkt werden.

Bei allen genutzten Dokumenten wurde jeweils der Entstehungskontext, die Adressat*innenorientierung und die weitere Handhabung des Dokumentes analysiert, um den spezifischen Entstehungs – und Verwendungszusammenhang einordnen zu können. Diese Erkenntnisse wurden ebenfalls als Kontextwissen in die Rekonstruktion einbezogen. (vgl. Köttig 2005, Flick 2009)

Für Lebensabschnitte, für die es schwierig war Datenmaterial aufzufinden, welches sich auf den direkten Kontext und den relevanten Zeitraum bezog, wurde teilweise diskursanalytisch vorgegangen. So wurden für Mariannes Zeit in der Landfrauenschule und auch für die Zeit im Kindergärtnerinnenseminar, Texte ausgewertet, die z.T. zeitlich vor oder nach ihren Aufenthalten einzuordnen sind. Hier wurden, angelehnt an Foucault, die Texte wie folgt untersucht:

- **Wer** ist zum Sprechen berechtigt? (Z.B. Wissenschaftler, Politiker, Betroffene): Zeitungsartikel, Zeitungsinterviews, Status der dort zitierten (z.B. „Expert*in“);
- **Wozu** – welches Ziel wird mit dem Gesagten verfolgt: Anliegen und Interessen der Sprechenden;
- **Wie** und nach welcher Logik wird ein Gegenstand diskursiv hervorgebracht? Charakter / Ausdruck des Diskurses z.B. wertschätzend oder ablehnend (hier: Anerkennung);
- **Was?** Welche Diskurse werden angesprochen? Hegemonial zur Verfügung stehende Konstellationen, werden diese kritisiert oder als gegeben vorausgesetzt? Verweise auf „traditionelle“ Diskurse? (vgl. Tuijter 2007, Hajer 2008)

Dabei konnte für den Kontext der Landfrauenschule über der Schule nahestehende Vereine (Landfrauenvereine, Ehemalige), deren Publikationen, Veröffentlichungen der Schule selber, Vorträge der Lehrerinnen, Diskursarenen, Diskursstränge und Diskurswellen expliziert werden. Diese ermöglichten es, das Kollegium und die Gestaltung der Schule zu rekonstruieren und ihre Geschichte, ihre administrative Verortung und regionale Bedeutung nachzuzeichnen.

In Bezug auf das Kindergärtnerinnenseminar, gestaltete sich die Recherche sehr schwierig. Im Gegensatz zu allen anderen Institutionen, in denen Marianne Viets gelebt, gelernt oder gearbeitet hat, gab es hier keine Auskunftsbereitschaft. Ein Jubiläumsheft zum 100-jährigen Bestehen der Stiftung und von Schmuhl/Winkler (2011) recherchierte und ausgewertete Aktendokumente konnten hinzugezogen werden. Diese wurden ebenfalls diskursanalytisch ausgewertet, Diskurslinien nachgezeichnet und bereichern so das

Bild vom Kindergärtnerinnenseminar. Um die Auswirkungen dieser Erlebnisse einordnen zu können, wurden die Erkenntnisse von Goffman bzgl. der totalen Institutionen einbezogen.

In der Vorbereitung für die Erstellung der Rekonstruktion wird das Zeitschema (unter 4.3 vorgestellt) um die neu gewonnen Perspektiven erweitert.

Ab-schnitt	Zeit	Alter	Interview	Biografisches Ereignis	Politik/ Zeitgeschehen
	1966	19		M. lernt ihren Mann kennen	
	1967	20			2.6.1967 Erschießung Benno Ohnesorg (Recker 2009:123)
	Jan 1968	20		M. wird schwanger	
2. Stelle	1968 Feb. 68 April 1968	21	Tageblatt 1973 00:28:06	Personalkindergarten des städtischen Krankenhauses S M. wird volljährig	Im Januar 1968 wird der erste Familienbericht dem Bundestag vorgelegt. (BT-Drucks. V/ 2532: 1) 11.04.1968 Attentat auf Rudi Dutschke + 30.05. Verabschiedung der Notstandsverfassung (Recker 2009:123) 2. Jugendbericht
	Juni 1968	21		Heirat	
	Okt.1968	21		Geburt der Tochter 8 Wochen Mutterschutz Die Schwiegermutter betreut die Tochter, M. geht wieder arbeiten	(1969) wird Aenne Brauksiepe (CDU) berufen/ Vorschulerziehung, "Schutz der Kinder vor elterlicher Gewalt", Recht auf individuelle Ausbildung, Gleichstellung ehelicher und nicht-ehelicher Kinder und einer Reform der Strafverfolgung von Homosexuellen. (vgl. Gerlach 2004: 159) 05.03. Wahl Heinemanns (SPD) zum Bundespräsidenten (Recker 2009:123) "1969 Kindergartendenkschriften und Bildungsberichte werden von den Verbänden und Ländern erarbeitet und veröffentlicht" (Erning 1987: 132) Ab 1969 bis 1974 sozialliberale Koalition unter Willy Brandt (Recker 2009:123)
	12/1968	21		8 Wochen Mutterschutz Die Schwiegermutter betreut die Tochter, M. geht wieder arbeiten	

Abbildung 16: Auszug aus dem erweiterten Zeitschema für die Rekonstruktion

Den einzelnen Daten werden die Erzählungen gegenübergestellt. Für die Rekonstruktion des Erlebens werden die Strukturhypothesen hinzugezogen. Gleichzeitig wird die Gestalt der erzählten mit der erlebten Lebensgeschichte kontrastiert, d.h. es kann nachvollzogen werden, welche Relevanz bestimmte biographische Erfahrungen für die erlebte Geschichte und die Präsentation der Biographin darstellen.

In diesen Kontext werden die Originalzitate aus den beiden Interviews als Belege eingebaut. Da die Strukturen des Falls durch die Textanalyse herausgearbeitet wurden, ist es an dieser Stelle möglich und methodisch zulässig die Zitate aus dem Interview her auszulösen und in den Zusammenhang der Rekonstruktion zu stellen.

Trotz der gründlichen Analyse bleiben Leerstellen in der Interpretation. Diese werden im Text durch Formulierungen wie „vermutlich“ oder „offen bleibt“ in der Rekonstruktion kenntlich gemacht.

Aufgrund der Anonymisierung können nicht alle genutzten Quellen offengelegt werden. Die Quellen wurden verschlüsselt und mit Codes versehen:

AM-EK Archivmaterial evangelischer Kindergarten

AM-LF Archivmaterial Landfrauenschule

AM-LJA Archivmaterial Landesjugendamt

AM-LK Archivmaterial Landkreis

AM-S Archivmaterial Kreisstadt

B Broschüre

DA Datenmaterial von Wohn – und Arbeitsorten

W Wissenschaftlicher Text

Im Anhang befindet sich zu jedem Code eine kurze Angabe zum Charakter des Dokumentes und das Entstehungsjahr. Den Gutachterinnen liegt die Liste mit den vollständigen Quellenangaben vor.

4.7 Generalisierung und Ergebnisse

Die Analyse und Rekonstruktion eines Falls bilden die Grundlage für das Aufdecken und Nachzeichnen von Strukturmuster, die diesen Fall erzeugen. (vgl. Fuchs-Heinritz 2009) Damit wird es möglich Teile eines Geflechtes sichtbar zu machen. Gerade ein so vielfältiges und heterogenes Phänomen wie die Fachberatung von Kindertageseinrichtungen, welches sich jeweils in Abhängigkeit von den handelnden Personen, der Zeit, dem Kontext, der Region, der Gesellschaft usw. entwickelt und gestaltet, macht eine mehrdimensionale Betrachtung notwendig.

Basierend auf den Ideen von Deleuze/ Guattari muss die Realität als Geflecht, bezeichnet als Rhizom, verstanden werden, welches sich durch die Prinzipien der Heterogenität und Konnexion, der Vielheit, der asignifikanten Brüche auszeichnet. D.h. die hier entwickelten und argumentierten Forschungsergebnisse stellen „Karten“ dar, die helfen das Rhizom zu lesen und zu verstehen. Dabei können sie sich nur auf wenige „Plateaus“ (hier als sichtbare, vielfältige Phänomene verstanden) beziehen. Jedes Plateau ist mit

den anderen ebenso vielfältig und sich mit der Zeit ändernd verbunden. Diese aufgedeckten Verbindungen finden ebenfalls ihren Platz in der Karte. Wohl wissentlich, dass weitere Verbindungen in unterschiedlicher Gestalt existieren. (vgl. Deleuze 1977)

"Es ist nicht leicht die Dinge von ihrer Mitte her wahrzunehmen und nicht von oben nach unten, von links nach rechts oder umgekehrt: versucht es und ihr werdet sehen, daß [sic!] alles sich ändert" (Deleuze 1977:37).

Um dem Anspruch der mehrdimensionalen Betrachtungsweise gerecht zu werden und dabei mehrere „Plateaus“ und ihre Verbindungen zu betrachten, wurde bei der Generierung der Ergebnisse, zum einen eine chronologische Darstellung in Form von Entwicklungslinien (vgl. Miethe 2010:78 f.) und zum anderen eine theoriegebundene Interpretation gewählt.

Auf der Basis des rekonstruierten Falls wird nach dem Allgemeinen im Fall gesucht (vgl. Miethe 2010:82). Bezugnehmend auf Glaser und Strauss (1984) wurde, auf die Forschungsfrage nach der Konstruiertheit von Fachberatung für Kindertageseinrichtungen bezogene, Theorie genutzt, um die rekonstruierten Phänomene theoretisch einzuordnen, sowohl in ihren Binnenlogiken als auch ihrer strukturellen Einbindung zu erklären. (vgl. Miethe 2010:87)

Für die Theorieorientierung innerhalb der Interpretation formuliert Miethe (2014) folgende Kriterien:

- "striker Empiriebezug"
- die "Pluralität der theoretischen Konzepte" und Offenheit für Widerlegung
- "Vermeidung von Subsumtionslogik" (166)

Statt einer Typenbildung, wie sie Miethe (2010, 2014) und Rosenthal (1995,2011) vorschlagen, wird eine Einordnung und Erklärung der rekonstruierten Phänomene und die Offenlegung ihrer Strukturen vorgenommen, die Generalisierung der Ergebnisse theoretisch begründet. Dies dient nach Oevermann der Modellbildung. (vgl. 2000:99)

4.8 Forschungsethische Ansprüche und ihre Realisierung

Im Rahmen der vorgelegten Einzelfallstudie zur Fachberatung wurden die forschungsethischen Prinzipien:

- „das Prinzip der informierten Einwilligung“ (Hopf 2012:591)
- „das Prinzip der Nicht-Schädigung“ (Hopf 2012:596)

berücksichtigt und Probleme der Veröffentlichung reflektiert.

Die interviewte Fachberaterin wurde zu Beginn des Interviews über die Fragestellung des Forschungsprojektes aufgeklärt. Um jedoch die Möglichkeit einer Erzählung zu eröffnen, stellte sich diese Erklärung eher allgemein dar. Auch veränderte sich zu diesem Zeitpunkt der Forschungsfokus, so dass die Perspektive auf die Entwicklung von Fachberatung sich nicht so konkret darstellte. Im weiteren Verlauf der Forschung wurde die Fachberaterin immer wieder punktuell einbezogen und das forschungsmethodische Vorgehen, gerade auch die Fragestellung, die Festlegung auf dem Einzelfall und die Orientierung an der Biographie, offengelegt. Der Schutz der Fachberaterin machte es jedoch nötig, die Zwischenergebnisse der einzelnen Auswertungsschritte ihr gegenüber nicht darzustellen, da diese eine belastende Wirkung auf sie hätten haben können. (vgl. Lucius-Hoene 2004:326) Erst die generalisierten Ergebnisse wurden mit der interviewten Fachberaterin diskutiert.

In den einzelnen Auswertungsschritten wurde zunächst auf eine Anonymisierung verzichtet. Die Analyse der Zusammenhänge machte es nötig, alle vorhandenen Informationen einzubeziehen.

Nach Generierung der Ergebnisse wurde die Darstellung der Zwischenergebnisse und der Rekonstruktion anonymisiert. Dies war sowohl zum Schutz der Fachberaterin als auch der Personen ihres Umfeldes nötig. (vgl. Hopf 2012:596) Für die Anonymisierung wurden Pseudonyme und Abstraktionen genutzt. Da Ego-Dokumente und Dokumente in die Analyse einbezogen wurden, die im Kontext der Fachberaterin entstanden waren, wurden diese (wie in Kapitel 4.6 gezeigt) in der Rekonstruktion maskiert.

5 Die Fachberaterin Marianne Viets

5.1 Die Analyse der biographischen Daten

Im Folgenden werden die Zusammenfassung und die Strukturhypothesen der biographischen Daten dargestellt.

Marianne wächst in einer Familie auf, die davon geprägt ist, dass der Vater sich hocharbeitet und die Mutter in einer etablierten Familie aufwächst. Das Interesse der Mutter die Schule zu besuchen, musste aufgegeben werden und wurde nicht erfüllt.

Die Mutter ernährt während des Krieges durch die Arbeit im Geschäft ihrer Eltern ihre Kinder. Auch nach dem Krieg und zum Zeitpunkt von Mariannes Geburt lebt die Familie im Dunstkreis der Großeltern mütterlicherseits. Die Mutter arbeitet weiter für ihre Eltern, während der Vater sich eine Existenz aufbaut.

Die beiden älteren Geschwister sind von bzw. im Krieg geboren. Marianne Viets ist Nachzüglerin. Die Namensgebung kann darauf hinweisen, dass es den Eltern wichtig ist, sich nicht von der Gesellschaft abzuheben, sondern sich eher als ein Teil der deutschen Gesellschaft begreifen.

Während die älteren Geschwister so mitliefen, hatte die Mutter nach dem Umzug bzw. Wegzug aus dem Heimatdorf Zeit für ihre jüngste Tochter.

Kurz nach dem Umzug der Familie in ein nahegelegenes Dorf, kommt der älteste Bruder der Mutter aus der russischen Gefangenschaft zurück. Obwohl der jüngste Bruder extra eine Schlachterlehre gemacht und auch die Schwester während der Kriegs- und Nachkriegszeit im Geschäft mitgearbeitet hat, bekommt der Rückkehrer das Geschäft überschrieben. Parallel konnte der Vater von Marianne sich eine Existenz aufbauen, die die Familie ernährt. Dies wird deutlich an dem Auto, welches er ab 1951 als Dienstwagen nutzt. Er ist als Ringleiter tätig und in die ländlichen Strukturen der Region erfolgreich eingebunden.

Es lässt sich vermuten, dass es einen Konflikt in der Familie gab, welcher die Eltern von Marianne bewogen hat, das Dorf zu verlassen.

Es ist davon auszugehen, dass an die jüngste Tochter hohe Erwartungen gestellt werden. Die Eltern leben ihr Pflichterfüllung, Strebsamkeit und Verantwortungsübernahme in der Gesellschaft vor. Diese Erwartungen verknüpft mit dem unerfüllten Wunsch nach Bildung bei der Mutter und dem gleichzeitigen Erfolg des Vaters werden an Marianne herangetragen.

Marianne nimmt diese Erwartungen auf und entspricht ihnen. Trotz des Umzuges setzt sie den Schulbesuch ohne Unterbrechungen bzw. Wiederholungen weiter fort und macht den höchsten Schulabschluss, der in der Region und im Ort möglich ist. Dies, obwohl besonders die Mädchen die Schule meist nach dem Hauptschulabschluss verlassen.

Genau wie ihre älteren Geschwister beginnt sie ihren Weg nach dem Schulabschluss im landwirtschaftlichen Bereich. Sie besucht die Landfrauenschule, die in der Region als „höhere Töchter Schule“ gilt, genauso wie zuvor ihre Schwester und bleibt damit in den familiären Traditionen, obwohl ihr mit ihrem Abschluss auch andere Wege (wie z.B. Abitur/ Studium) offen gestanden hätten.

Nach Abschluss des Berufsfachschuljahres geht sie in das Kindergärtnerinnenseminar einer ev. Stiftung. Auch hier bezahlen ihre Eltern Schulgeld und investieren in die Bildung ihrer Tochter. Dies macht den Anspruch an die Tochter, aber auch den Wunsch der Eltern deutlich, dass Marianne einen Beruf lernt von dem sie selber leben kann.

Die Zeit in beiden Schulen / Internaten wird von Marianne ohne Abbrüche durchgehalten, trotz der restriktiven Internatserziehung und Erziehung in den Jugendhilfeeinrichtungen der 60er Jahre und der zeitgleichen Rebellion anderer Jugendlicher. Marianne scheint sich dieser Erziehung nicht zu widersetzen, sondern nimmt dabei viele Gegebenheiten hin ohne dagegen zu rebellieren oder ihren Weg zu verlassen.

Der Vater wirkt auf die Geschwister als Vorbild und gleichzeitigen Ansporn, es ihm gleich zu tun. Während die ältere Schwester gleich nach ihrer landwirtschaftlichen Ausbildung heiratet und in das Dorf des Ehemannes zieht, bemüht sich auch der Bruder um eine Karriere. Auch er macht eine landwirtschaftliche Ausbildung, bildet sich weiter, erlangt die Fachhochschulreife und arbeitet später als Gutsverwalter. Er wird politisch in der Region sehr erfolgreich. Wie sein Vater ist auch er CDU Mitglied.

Der Bruder als auch Marianne übernehmen gesellschaftliche Verantwortung für andere, die gleichzeitig auch mit Macht über andere verbunden ist.

Beide bewegen sich weiter (zum Teil gemeinsam) in dem Netzwerk des Vaters.

So wird Marianne gleich nach ihrer Ausbildung 1966 Kindergärtnerin in einem evangelischen Kindergarten in einem größeren niedersächsischen Dorf und verbleibt damit im ländlichen Kontext. Obwohl sie im gleichen Jahr ihren Mann kennenlernt, bleibt sie auf der Stelle und fährt an den Wochenenden in ihren Heimatlandkreis, wo sie ihre Familie und ihren Mann treffen kann.

Erst als sich die Möglichkeit bietet eine Leitungsstelle in der Kreisstadt zu bekommen, bewirbt sie sich dort und beginnt im Personalkindergarten des Krankenhauses als Kindergartenleiterin. Noch vor Arbeitsaufnahme dort, wird sie schwanger. Das Paar heiratet und Marianne zieht bei ihren Schwiegereltern mit ein. Anders als gesellschaftlich üblich, kündigt sie nicht, sondern fängt direkt nach der Mutterschutzzeit wieder an zu arbeiten. Hier zeigt sie ein ähnliches Muster, wie sie es aus frühen Jahren von ihrer Mutter, aber auch von ihrer Großmutter kennt. Die berufstätige Ehefrau und Mutter.

Die Tochter wird zunächst von der Schwiegermutter betreut und später nimmt Marianne Viets sie mit in die dem Kindergarten angegliederte Krippe.

Vier Jahre arbeitet sie auf dieser Stelle. Eine Veränderung tritt erst ein als Marianne die Gelegenheit hat, sich beim Landkreis auf die neugeschaffene Stelle der Kreiskindergärtnerin zu bewerben. Mit der beruflichen Veränderung ist ein fachlicher und gesellschaftlicher Aufstieg verbunden. In Kauf nimmt Marianne dabei, dass ihre Tochter nun ohne sie einen Kindergarten besuchen muss und auch später nicht im Dorf, sondern in der Kreisstadt eingeschult wird. Marianne hat keine regelmäßigen Arbeitszeiten mehr, muss zeitlich und räumlich flexibel agieren.

Ihr großes Interesse an dieser Tätigkeit wird deutlich dadurch, dass sie schon vor Vertragsbeginn einen Lehrgang besucht, der erstmalig für die Kreiskindergärtnerinnen angeboten wird.

Nach einigen Jahren bekommt Marianne eine Kollegin. Die Beiden arbeiten bis 1990 zusammen. Dann scheidet die Kollegin mit einem Auflösungsvertrag aus.

Marianne nutzt Möglichkeiten, die ihr geboten werden zur fachlichen Auseinandersetzung. So fährt sie zweimal nach Reggio (1990 + 1999).

Durch das KJHG und das etwas später in Kraft getretene nds. KiTaG verändert sich Marianne Viets Stelle. Der Landkreis macht aus der Kreiskindergärtnerinnen-Stelle eine Fachberatungsstelle. Marianne Viets bleibt auf dieser Stelle und bekommt neue Aufgaben. Um diese neuen Aufgaben zu erfüllen besucht Marianne Viets eine zweijährige Fortbildung beim Deutschen Verein (Grundkurs Fachberatung), den sie 1997 abschließt.

Insgesamt bekommt der Bereich der Kindertagesbetreuung über die Jahre mehr Aufmerksamkeit und rückt mehr und mehr in den Fokus. Zunächst der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz (1996), der Beginn der Jugendhilfeplanung im Landkreis (1998), die Ergebnisse der Pisa Studie. All diese Ereignisse veranlassen Marianne Viets nicht sich zurückzuziehen und sich in ein überschaubareres Feld zu begeben. Marianne Viets

hält aus und durch. Sie reagiert auf die Veränderungen und muss immer öffentlicher agieren.

Nachdem die Kollegin ausgeschieden ist, bekommt Marianne Viets Kollegen zur Seite gestellt, die gleichzeitig in anderen Arbeitsbereichen tätig sind. Ab 2006 ist sie dann allein zuständig.

Obwohl Marianne Viets zunehmend an Einfluss gewinnt, ändert sich an der Arbeitssituation nichts. Hier lässt sich vermuten, dass sie entweder mit dieser Situation ganz zufrieden war und gern allein gearbeitet hat oder aber, dass sie keinen Blick für die eigene Arbeitssituation hatte und sich darin einrichtete.

Ihre zunehmenden Einflussmöglichkeiten zeigen sich am deutlichsten an der AG Kindertagesbetreuung innerhalb der Jugendhilfeplanung. Diese (2002) wird später als die anderen AGs (1998) gegründet. Marianne Viets wird und bleibt Sprecherin bis zur Berentung. Inwieweit sie diese nutzen kann, wird die Fallrekonstruktion zeigen.

Den Herausforderungen und Veränderungen die in der Nachfolge der Pisa Ergebnisse (TAG, NOP, KICK; usw.) entstehen, begegnet Marianne scheinbar immer mit dem gleichen Muster: Annahme der Herausforderung ohne Widerstand oder Verweigerung und dies unabhängig vom Gegenstand. Die Pflichterfüllung steht an erster Stelle. Familiäre Belange werden dabei hinten bzw. in den Dienst gestellt. Zuerst kommt der Beruf, verbunden mit einem Interesse voranzukommen, aber auch gleichzeitig Pflichten zu erfüllen.

Mariannes Handeln erfolgt nach den folgenden Strukturen, die sich hypothetisch formulieren lassen. Sie orientiert sich stark an den elterlichen Werten: Aufstieg, Selbständigkeit (auch für Frauen), Gemeinwohl, regionale Bezüge, Verantwortung und Macht. Gesellschaftliche und berufliche Pflichterfüllung stehen über privaten oder familiären Interessen. Eigene Bildungsbestrebungen bedienen sowohl das gesellschaftliche Interesse als auch das eigene Interesse an Karriere.

Hier zeigt sich eine deutliche Parallele zum Leben des Bruders

Anders als der Bruder, der sich in der Politik engagiert, wo viel über Diskussion ausgetragen wird, scheint Marianne eher weniger widerständig zu sein bzw. nicht in die Opposition zu gehen.

5.2 Die Textanalyse

In den folgenden zwei Kapiteln werden die Ergebnisse der Text- und thematischen Feldanalyse und der Feinanalysen dargestellt.

5.2.1 Die Analyse des Gesamtinterviews

Im November 2010 wurde das vorliegende Interview mit Frau Marianne Viets geführt. Elke Alsago hatte Frau Viets um einen Termin für ein Interview gebeten und diese hatte dem zugestimmt und sie zu sich nach Hause eingeladen. Bei der Vorbesprechung hatte die Interviewerin erwähnt, dass es um die Berufsbiographien von Frauen die im Bereich der Kindertagesbetreuung tätig sind, gehen soll.

Das Interview wurde durch Alsago bei Frau Viets zu Hause in einem kleinen Dorf in Norddeutschland geführt.

Frau Viets ist zum Zeitpunkt des Interviews 63 Jahre alt und will ihre Berufstätigkeit als Fachberaterin für Kindertageseinrichtungen des Landkreises aufgeben und zum Ende des Jahres 2010 in Rente gehen.

Das Interviewgespräch findet etwa vier Wochen vor ihrem letzten Arbeitstag statt.

Frau Viets hat sich auf das Interview vorbereitet. Sie hat Kuchen gebacken und den Tisch in ihrem Wohnzimmer gedeckt. Das Wohnzimmer ist traditionell eingerichtet. Schrankwand, Sofaecke mit großem Tisch, Sideboard mit Fernseher. An der Wand befinden sich gerahmte Fotos von der Familie der Tochter und jeweils ein Porträt von der Enkelin und dem Enkel, durch Fotografen aufgenommen. Das Zimmer ist herbstlich dekoriert. Das Zimmer und das gesamte Haus sind sehr ordentlich und sauber. Ältere Möbelstücke auf dem Flur und in Nebenräumen weisen darauf hin, dass die Familie hier seit vielen Jahren lebt. Im Wohnzimmer und der Küche jedoch sind alle Möbel aufeinander abgestimmt (wie aus einem Katalog).

Frau Marianne Viets ist seriös, aber leger gekleidet (im Stil von Gerry Weber) und geschminkt. Die Nägel sind lackiert und die Haare kurz geschnitten, gefärbt und akkurat frisiert.

Neben Marianne Viets auf dem Sofa liegen eine Mappe mit Zeugnissen und mehrere Zeitungsausschnitte.

Im Haus befinden sich der Enkel und der Ehemann, der bereits Rentner ist. Das Ehepaar hat eine erwachsene Tochter, die mit ihrer Familie in der Nähe lebt.

Marianne Viets präsentiert sich im privaten und familiären Kontext als sehr ordentlich und gewissenhaft, als „gute Hausfrau“ und Gastgeberin.

Schon vor dem Interview deutet sich an, dass Marianne Viets mit dem vertraut ist, was allgemein sozial erwünscht ist und sieht sich in der Rolle sich entsprechend dieser Wünsche zu verhalten.

5.2.1.1 Die narrative Haupterzählung

Die Haupterzählung dauert eine Stunde und 53 Minuten.

Sie lässt sich gliedern in die Segmente:

- Kindheit und Jugend
- Ausbildung
- Erste Erfahrungen im Beruf
- Berufstätigkeit beim Landkreis

Ihre Gesamtgestalt ist unabgeschlossen, denn Marianne Viets verlässt am Ende ohne die Erzählung selbständig zu schließen den Raum, um Kaffee zu holen.

Die Abfolge der Erzählungen ist bis zu der Sequenz (Ende des Kapitels „Erste Erfahrungen im Beruf“), in der Marianne von ihrer Entscheidung zum Landkreis zu gehen erzählt, fast durchgehend chronologisch aufgebaut.

Die Erzählungen zur Kindheit, der Schulzeit, der Berufswahl, der Ausbildung und auch noch der ersten beiden Arbeitsstellen sind geprägt durch den Vater, der als sorgend aber auch herausfordernd erlebt wird. Die von ihm getroffenen Entscheidungen werden von Marianne Viets als alternativlos dargestellt.

Im Kontext der Berufswahl verlässt Marianne die chronologische Erzählung und schildert sich als ein Mädchen, welches in der Kindheit unter anderen Kindern und Lehrern gelitten hat. Diese erlebten Demütigungen stellen den Begründungszusammenhang für die Berufswahl Kindergärtnerin dar. Dem eigenen „Minderwertigkeitskomplexen“ setzt sie den Vater gegenüber, der versucht ihr Vertrauen in sich selbst einzureden.

Die vom Vater gewählten Ausbildungsorte der differenzierte Mittelbau, die Landfrauenschule und das Kindergärtnerinnenseminar stellen für Marianne privilegierte Ausbildungsinstitutionen dar, mit einer guten Qualität und hohen Ansprüchen an ihre Schülerinnen.

Dies waren für Marianne Viets Herausforderungen, die sie jedoch mit Hilfe des Vaters gemeistert hat.

Es dominiert das Themenfeld: Mein Vater sorgt und entscheidet für mich. Die Entscheidungen des Vaters werden als alternativlos dargestellt.

Der von ihr positiv bewerteten Qualität der Schulen, stellt Marianne Viets gegenüber, dass sie in den beiden Ausbildungsinstitutionen viel aushalten musste. Die Landfrauenschule schildert sie wie ein Gefängnis und auch die Darstellung ihrer Zeit im Kindergärtnerinnenseminar ist geprägt von den erlebten Misshandlungen der Kinder in den Heimen der Stiftung.

Auch das Aushalten ist alternativlos. Sie lässt alles über sich ergehen, aber evaluiert die Zeiträume in diesen Ausbildungsstätten als „*es habe ihr nicht geschadet*“ und „*naja, das hatte ich dann (lacht) überstanden*“ (11/345). Es scheint als ob Marianne nicht negativ evaluieren dürfte, weil dies gleichzeitig die Entscheidung des Vaters in Frage stellen könnte.

Sich selber positioniert Marianne in geschilderten Situationen mit den Kindern als sensibel, friedfertig und mit einem ausgeprägten Sinn für Gerechtigkeit. Hier zeigt noch ein weiteres Strukturmuster. Nämlich die eigene Argumentation durch Andere belegen zu lassen. Hier dienen die Zeugnisse mit schlechten Noten für die Argumentation, sie habe das Spiel (Denunzieren der Kinder) nicht mitgespielt.

Der Übergang in den Beruf, die Erzählung zur ersten Arbeitsstelle im evangelischen Kindergarten ist stark geprägt von dem Thema der Widersetzung, die beobachtend erlebt wird. Sie selber beschreibt sich in der Sequenz (4.1) als sehr angepasst. Die geäußerte Kritik ihrer damaligen Vorgesetzten, einer Diakonisse, beantwortet sie auch heute als wäre sie noch immer in dieser Situation und rechtfertigt sich für das eigene Verhalten. Auch die von der Diakonisse nicht gern gesehene Freundschaft rechtfertigt Marianne damit, dass die Praktikantin studieren wollte und damit durchaus eine angemessene Freundin darstellen konnte.

Dem gegenüber steht in dieser Sequenz die Erzählung über ein dreijähriges Mädchen, welches sich nicht „*unterkriegen*“ (14/432-433) ließ, sich gegen die Diakonisse auflehnte und sich gleichzeitig solidarisch mit einem Jungen mit Trisomie 21 zeigte.

Die Sequenzen zu der Zeit im Personalkindergarten (Sequenz 4.2.4) sind mit Parallelgeschichten durchzogen. So bleibt Marianne nicht beim Thema Personalkindergarten, sondern fügt Nebenschauplätze ein. Sie widmet sich ihrem Vater, dessen Biographie sie

erklärt, ihrer Situation als junger Mutter und im Haushalt und Heimatdorf der Schwiegereltern lebender Ehefrau. Am Ende dieser Phase im Personalkindergarten, beginnt Marianne parallel zu der Erzählung ihrer Arbeitssituation, die Entwicklung der Spielkreise und deren Wahrnehmung in der Öffentlichkeit darzustellen.

An dieser Stelle des Interviews ist ein deutlicher Umbruch zu sehen.

War ihr Leben bis zum Personalkindergarten gradlinig und vom Vater geordnet, nimmt Marianne ab dieser Zeit wahr, dass mehrere Dinge parallel geschehen und dadurch von ihr Entscheidungen abverlangt werden, die sie aktiv gestaltet.

Der Stellenwechsel vom evangelischen Kindergarten zum Personalkindergarten wird von Marianne ebenfalls im Themenfeld: Mein Vater sorgt für mich betrachtet. Hinzu kommen hier zwei weitere Themen. Im Hinblick auf den Vater beschreibt Marianne die Kontexte und stellt seine Erfolge heraus, die er ohne Studium und Dokortitel erlangt hat. Gleichzeitig ist es ihr wichtig zu betonen, dass der Vater nicht politisch tätig gewesen ist:

„Der war nicht politisch...“ (15/472)

An dieser Stelle im Interview expliziert Marianne einen Teil des durch die Eltern erfahrenen generationalen Auftrags. Der Wunsch des Vaters, dass sie und ihr Bruder Abitur machen. Sie und ihr Bruder haben dem nicht genügen können. Dem Anspruch des Vaters zu genügen, zieht sich durch das gesamte Interview. Hier wird deutlich, dass dieser Anspruch auch an die nächste Generation weitergegeben wurde. Marianne Viets stellt heraus, dass ihre Tochter Abitur gemacht hat und ihr Vater dies erleben konnte.

Für diese Phase des Umbruchs stellt Marianne heraus, dass sie obwohl sie jung war, die Herausforderungen in dem Personalkindergarten („zu *der Zeit war der Kindergarten für meinen Geschmack überhaupt kein Kindergarten.*“ (17/514-515) und die wesentlich älteren Kolleginnen) bewältigt hat.

Ein weiteres Thema, welches Marianne für diese Phase anspricht ist ihr familiärer Kontext. Hier bedient Marianne Viets das Themenfeld: Ich habe mich den Konventionen für Ehefrauen (die in dem Dorf des Ehemannes) galten, nicht gebeugt.

Und auch in der nachfolgenden Sequenz (4.2.4), die sich mit dem Übergang vom Personalkindergarten zum Landkreis beschäftigt, nutzt Marianne Viets ein Themenfeld, welches deutlich machen soll, dass sie sich nicht unterordnen will. Gleichzeitig argumentiert sie hier, die Relevanz der Spielkreise und bereitet damit die Plausibilität für ihre nächste Arbeitsstelle (Kreiskindergärtnerin beim Landkreis) vor.

Die anschließende Erzählung zur Berufstätigkeit beim Landkreis baut Marianne Viets wieder chronologisch auf:

- Kreiskindergärtnerin
- Qualifizierung als Fachberaterin
- Ich als Fachberaterin

Innerhalb der einzelnen Subsegmente erzählt Marianne Viets nicht chronologisch, sondern wendet sich der jeweiligen Thematik unter verschiedenen Perspektiven zu.

Das Segment zur „Kreiskindergärtnerin“ wird eingeleitet über den Vater, der durch seinen (politischen) Einfluss dafür gesorgt hat, dass Marianne diese Stelle beim Landkreis bekommt und endet mit der Einführung des nds. KiTaG, in welchem in § 11 die „fachliche Beratung“ der Mitarbeiterinnen von Kindertageseinrichtungen und die Aufgabe der Jugendämter dafür Sorge zu tragen, verankert ist. (vgl. Klügel 1994: 12) Im weiteren Verlauf widmet sich Marianne Viets den Themen:

- Anfang der Tätigkeit beim Landkreis, Einführungslehrgang, Kollegin aus dem Nachbarlandkreis, erster selbst durchgeführter Lehrgang
- Bedeutung der Spielkreise für die Gemeinden
- „Spieltantenimage“ und was ich dagegen getan habe
- situationsorientierter Ansatz + Unterstützung der Kreiskindergärtnerinnen durch das Landesjugendamt (LJA)
- Qualität der Spielkreise – Arbeitsplatz Spielkreis
- Vom Spielkreis zum Kindergarten, Rechtsanspruch, Fachberatung

Das Segment „Kreiskindergärtnerin“ präsentiert Marianne in Themenfelder, die zeigen, dass sie sich ihrer Rolle, gestützt durch den Vater und den Amtsleiter sehr sicher war, sich gut ausgebildet und den Frauen, die sie in den Spielkreisen zu beraten hatte, überlegen fühlte. Gleichzeitig signalisiert sie, dass die Spielkreismitarbeiterinnen von ihr abhängig und auf sie angewiesen waren.

Das Segment „Qualifizierung zur Fachberaterin“ zeigt den Bruch mit dieser Sicherheit. In diesem Segment erzählt Marianne Viets von ihrem Besuch einer längeren Fortbildung für Fachberaterinnen beim Deutschen Verein. Diesem Segment stellt Marianne Viets voran, dass sie als Fachberatung „umbenannt“ (38/1203) wurde. Marianne bettet in ihre Erzählung von dieser Fortbildung drei Geschichten ein, in denen es um die Zusammenarbeit mit einer Kollegin und einem Kollegen geht und ein Erlebnis aus ihrer Kindheit,

welches mit großer Scham behaftet ist und auf sie sehr demütigend gewirkt hat. Ihren Weg von der Kreiskindergärtnerin zur Fachberaterin beschreibt sie in Themenfeldern, die geprägt sind von dem Gefühl der mangelnden Qualifikation und Anerkennung, der Konkurrenz mit Kolleg*innen, dem Verteidigen des eigenen Arbeitsbereiches und dem Ertragen von Demütigungen. Marianne Viets selber sieht diese Phase ihres Lebens als die, in der sie erwachsen wurde.

In dem letzten Segment zu ihrer Tätigkeit beim Landkreis und zugleich dem letzten Segment der Haupterzählung stellt Marianne Viets dar, wie sie ihre Rolle als Fachberaterin ausgestaltet hat. Hier wendet sie sich den folgenden Themen zu:

- erlebte Herausforderungen
- der Reggiopädagogik
- der eigenen „Fachberatungsart“
- der Kooperation mit Kolleg*innen
- der Netzwerkarbeit
- den gesetzlichen Veränderungen
- der eigenen Professionalität und der Anerkennung
- dem sich verändernden Bild von Fachberatung zu

Die Ausgestaltung der Rolle und deren Gestaltung durch den Landkreis als Organisationssystem und den handelnden Akteur*innen im Kontext beschreibt Marianne Viets in Themenfeldern, die zeigen, dass sie sich für ihre Arbeit nicht wirklich qualifiziert fühlte. Die von ihr herausgestellten Kompetenzen lagen in dem praktischen Tun mit den Kindern und dem Anleiten der Mitarbeiterinnen für dasselbe. In diesem Anleiten sieht sie sich den Mitarbeiterinnen gegenüber eher als autoritär.

In ihrer Arbeit fühlte sie sich jahrelang nicht wahrgenommen und anerkannt. Herausforderungen durch neue Gesetze muss sie sich alleine stellen. Gleichzeitig ergab sich dadurch die Möglichkeit für Marianne sich zu „beweisen“ (61/1922). Das Annehmen der Herausforderungen und ihr großer Arbeitseinsatz verhelfen ihr zu einem Mehr an Anerkennung. Sie selber erlebt sich dadurch als „professioneller“ (60/1913). Zusammenarbeiten mit anderen wollte sie aufgrund der Konkurrenzsituation dennoch nicht.

Ihre Rolle als Fachberaterin sieht sie als diejenige, die ausschließlich berät und aufklärt. Eine Verantwortung für Konsequenzen lässt sich für sie daraus nicht ableiten.

An dieser Stelle endet die Haupterzählung und bleibt unabgeschlossen.

5.2.1.2 Nachfrage – und Bilanzierungsteil

Da auch die Nachfrage – und Bilanzierungsteile des Interviews einen hohen Anteil an narrativen Elementen enthalten, werden diese an dieser Stelle in die Textanalyse einbezogen.

Der Nachfrageteil dauert insgesamt ca. 10 Minuten. In diesem Teil beschäftigt sich Marianne Viets angeregt durch die Interviewerin, die gezielt nach einem bislang ausgesparten Teil, nämlich ihren Aktivitäten im Bereich der landwirtschaftlichen Selbstverwaltung fragt, mit diesen.

Obwohl Marianne Viets in diesem Bereich sehr aktiv ist und sich sowohl ehrenamtlich als auch in ihrer Funktion als Fachberaterin engagiert, hat sie dieses Feld bislang ausgespart.

Als Antwort auf die Frage der Interviewerin greift Marianne Viets dabei eine Thematik auf, mit der sie ihre ehrenamtliche Tätigkeit im Vorstand der LEB mit ihrer Fachberatungstätigkeit verbinden kann, das Projekt „transparente Landwirtschaft“. Dieses ist beim Landvolk angesiedelt und wendet sich an Kindertageseinrichtungen und deren pädagogische Fachkräfte, um zu zeigen, wie Erzeugung, Vermarktung und Verbrauch zusammenhängen „vom Erzeuger zur Ladentheke“ (65/2057-2058).

Sie erzählt sehr anschaulich und dicht von den Fortbildungen und wählt ein Beispiel, welches vermutlich gerade aktuell ist. Die inhaltlichen Planungen zu den Fortbildungen in Bezug auf Huhn und Ei. Daran veranschaulicht sie exemplarisch das Vorgehen innerhalb des Projektes, welches sich an dem ihr wichtigen „praktischen Tun“ orientiert. Die Kooperation mit der BBS erwähnt sie, führt sie aber nicht weiter aus.

Gleichzeitig hat Marianne Viets das Gefühl (Lesart 21 1a) sich genau dafür rechtfertigen zu müssen: „*das nich son son Pillepalle*“ (66/2093). Es scheint als ob Marianne ihre Position bzgl. des „Praktischen“ und Vorgehen kritisiert fühlt.

Die Relevanz für dieses Projekt begründet Marianne darin, dass die Mütter und Erzieherinnen über diese Dinge nicht Bescheid wissen und auch nicht mehr kochen könnten und aus diesem Grund die Kinder auch nicht mehr damit in Kontakt kämen.

Von Bedeutung ist außerdem die öffentliche Wirkung des Projektes, welche Marianne wieder zu der Vorstandstätigkeit bei der LEB und einer jüngeren Kollegin führt, die sie für diese Tätigkeit angeworben hat. Auch hier betont sie die Aufgabe des „*präsentier*“ (68/2166) Machens, also der Aufgabe der Öffentlichkeitsarbeit in Bezug auf Landwirtschaft und Aufklärung der Erzieherinnen, Kinder und Eltern.

An dieser Stelle betont Marianne, dass die Kollegin für den „*Erzieherbereich*“ (68/2158) steht. Zu dem sie selber ja nicht gehören würde. Hier nimmt sie eine Abgrenzung vor, die sie an anderen Stellen des Interviews ebenfalls vornimmt. Aber auch bei dieser Kollegin macht sie die Verbindung von Ehrenamtlichkeit und hauptamtlichen Wirken in der Kita deutlich, indem sie auf ein gemeinsames Projekt zur Portfolio-Arbeit verweist.

Auch der Bilanzierungsteil wurde in die Analyse einbezogen. Er teilt sich in zwei Teile. Der erste dauert etwa 18 Minuten und der zweite ca. 16 Minuten. Im ersten Teil beantwortet Marianne Viets die Evaluationsfrage der Interviewerin. Diese Bilanzierung nimmt Marianne im Themenfeld: „wenn ich gebraucht werde, macht mich das froh – ich bin ihnen wichtig“ vor.

Ihr Schwerpunkt liegt dabei auf der Aus- und Fortbildung der Spielkreisgruppenleiterinnen und der Bedeutung von den „*Frauen*“ gebraucht zu werden, wobei sich dieses „Gebraucht-werden“ eher auf die Ebene der persönlichen Entwicklung der „*Frauen*“ richtet. Hierzu dienen in diesem Teil mehrere Belegerzählungen. Eher pseudokritisch nimmt Marianne Stellung zu dem eigenen Fachberatungsstil, den sie selber „*predigen*“ nennt.

Ebenso erscheint das Bild, dass auch Marianne die Frauen braucht, um sich beliebt und anerkannt zu fühlen. Fachliche Weiterentwicklungen der Frauen oder inhaltliche, qualitative und strukturelle Weiterentwicklungen der Kindertageseinrichtungen werden von ihr hier nicht genannt.

Sehr deutlich zeichnet Marianne in diesem Interviewteil das Bild der unterstützungsbedürftigen Frauen einerseits. Andererseits kritisiert sie die Nicht-Anerkennung derselben, die aufgrund der Gesetzesänderungen davon bedroht sind ihren Job zu verlieren, weil ihre Qualifikation als Spielkreisgruppenleiterin (-helferin) nicht anerkannt wird.

Dieser Teil endet mit einer zweiminütigen Pause, vor der sie ihre Sorge um die Spielkreisgruppenleiterinnen ausgedrückt hat.

Der zweite Teil der Bilanzierung, den Marianne nach der zweiminütigen Pause von sich aus beginnt ist im Themenfeld: „Mein Vater ist mein Antrieb“ platziert und erzählt vor allem von den Herausforderungen der verschiedenen Praktika und Arbeitsstellen, um deutlich zu machen wie sie sich „durchbeißen“ musste.

Nach einem erneuten Beginnen eines Resümees wird die Aufnahme durch die Interviewerin durch Abstellen des Aufnahmegerätes beendet, weil die Interviewerin das Gefühl hat, dass Marianne von sich aus die Erzählung nicht beenden würde.

In dem Interview mit der Fachberaterin Marianne Viets zeigen sich dominante Themen, die sich wie in ein roter Faden durch das Interview ziehen. Diese sind Familie (Vater,

Mutter, Bruder, Ehemann, Tochter, „Höhere Tochter“, Marianne als berufstätige Mutter, Bestätigung, „Leiden“ in der Kindheit als Motiv für die Berufswahl, Anerkennung als Fachberaterin von Kolleg*innen und der Amtsleitung, das Gefühl der mangelnden Qualifikation, Konkurrenz – Zusammenarbeit mit Kolleg*innen, „Meine Art der Fachberatung“, (Pädagogische-) Ziele, Beratung und Fortbildung und „Landwirtschaftliche Selbstorganisation und Kirche“. Deren Muster und Strukturen wurden ausführlich expliziert, um anschließend der Fallrekonstruktion zur Verfügung zu stehen. (Explikation ist im Anhang nachzuvollziehen)

5.2.2 Die zusammenfassenden Strukturhypothesen

Insgesamt präsentiert sich Marianne Viets als ordentlich, gewissenhaft und jemand der sich als eher sozial erwünscht verhält, als gute Hausfrau und gleichzeitig aktive und engagierte berufstätige Frau. In dem Interview legt sie das Gewicht auf ihren Beruf. Dies ist auf den ersten Blick nicht verwunderlich, weil ihr bei der Verabredung für das Interview mitgeteilt wurde, dass es um Berufsbiographien im Feld der Kindertagesbetreuung gehen soll und die Interviewerin und sie sich seit Jahren aus diesem Kontext beruflich kennen. Auf den zweiten Blick jedoch wird deutlich, dass vermutlich auch unabhängig von diesen Voraussetzungen die Ausübung ihres Berufes als für sie selber bedeutungsvoll herausstellt. Private Geschichten spielen nur eine Rolle sofern sie den Beruf berühren, so z.B. sehr dominant bei der Berufswahl (Kindheit), die Fortführung der Berufstätigkeit nach der Geburt der Tochter und Unterstützung durch den Vater und den Bruder. Ansonsten bleibt sie eng an ihrer Berufsbiographie. Auch den Übergang in den Ruhestand thematisiert sie erst im Nachfrageteil.

Heraussticht die Bedeutung die Marianne Viets ihrem Vater verleiht. Er findet kontinuierlich im Interview Berücksichtigung. Seine an sie formulierten Ansprüche, aber auch seine Unterstützung werden von ihr sehr ausführlich dargestellt, ebenso die Betonung seiner erfolgreichen Biographie. Den Ansprüchen des Vaters zu genügen scheint ein Lebens-thema von Marianne Viets zu sein. Im Jungerwachsenenalter kommt dann das Oppositionieren dazu. Der durch den Vater entstandene Kontakt zur landwirtschaftlichen Selbstverwaltung und ihre positive Einordnung behält Marianne Viets ihre Berufsbiographie über bei.

Mutter und Bruder werden erwähnt. Spielen jedoch nicht so eine große Rolle wie der Vater. Beide werden fürsorglich und schützend von Marianne Viets dargestellt. Ebenfalls eine untergeordnete Rolle bekommt der Ehemann. Er findet selten Erwähnung und

scheint für Marianne Viets keinen nennenswerten Beitrag zu ihrer Berufstätigkeit geleistet zu haben. Die gemeinsame Tochter wird ebenfalls selten erwähnt. Interessant ist jedoch, dass diese als diejenige präsentiert wird, die die Aufgabe hat Mariannes unerfüllte Wünsche nach Abitur/ Studium und nach Widerständigkeit zu realisieren.

Insgesamt gibt Marianne sich gut informiert und ordnet die eigene Geschichte immer wieder in aktuelle Diskurse ein. So greift sie die zur Zeit des Interviews aktuellen Themen der Oberschule (Einführung in Niedersachsen 2010) und der Heimerziehung (Öffentliche Diskussion 2009/ 2010, Runder Tisch Heimerziehung), Integration (2010 Thema im Landkreis) auf und verknüpft diese mit den eigenen Ausführungen.

Des Weiteren greift sie Themen auf, von denen sie weiß, dass die Interviewerin sich mit diesen beschäftigt hat, so z.B. das Thema Beobachtung (Kontext ev. Kindergarten), die Reggio-Pädagogik. Hier weist sie explizit auf eine Fortbildnerin hin, die ihr von der Interviewerin vermittelt wurde. Im Kontakt mit der Interviewerin ist es ihr wichtig die Kontexte so zu erklären, dass die Interviewerin diese gut versteht und die Situationen nachvollziehen kann, daher liefert sie detaillierte Beschreibungen.

Die Thematik „Kirche“ erscheint ihr als „heißes Eisen“. Aufgrund der eigenen Erfahrungen möchte sie die Zusammenarbeit mit der Kirche kritisch einordnen. Da die Interviewerin jedoch einen kirchlichen Abschluss (Diakonin) besitzt und bei der Kirche angestellt ist, erscheint ihr diese Kritik als sozial unerwünscht. Sie argumentiert an mehreren Stellen im Interview sehr vorsichtig und versucht gleichzeitig zu signalisieren, dass sich diese Aussagen nicht gegen die Interviewerin richten (*„Du bist ja nun auch (lacht) kirchlich, aber eh die Institution (.) hab ich nicht sonderlich schätzen gelernt“* (33/1055-1056)).

Marianne präsentiert sich hier also als jemand, der vorsichtig Kritik äußert und sehr darauf bedacht ist das Gegenüber nicht durch Kritik gegen sich aufzubringen. Gemeinsamkeiten stellt sie heraus, während sie mit möglichen Differenzen vorsichtig umgeht.

In Bezug auf Auseinandersetzungen mit anderen wandelt sich Mariannes Darstellung innerhalb des Interviews. In ihren Erzählungen von Kindheit, Jugend und den ersten Berufsjahren stellt sie sich als angepasst dar. Auch in den Schilderungen von als unangenehm erlebten Dingen (wie z.B. dem Schlachten der Tiere in der Landfrauenschule oder der Behandlung als Berufsanfängerin durch die Diakonisse) erzählt sie nicht, dass sie sich dagegen zu Wehr gesetzt oder sich der Situation verweigert hat. Die Situationen werden vielmehr so geschildert als hätte es für sie keine Möglichkeit gegeben sich zu widersetzen. Ihr blieb nichts anderes übrig als die Situationen zu ertragen (z.B. Hühner schlachten in der Landfrauenschule).

Erst im Übergang von der Stelle im Personalkindergarten zur Stelle als Kreiskindergärtnerin, stellt sie dar, dass sie nicht bereit ist sich unterzuordnen (an dieser Stelle unter die Leiterin des Kindergartens, wo der Personalkindergarten eingegliedert werden sollte) und wenig später auf der Stelle als Kreiskindergärtnerin, dass sie das Spiel des Vaters nicht mehr mitgespielt habe (gleichzeitiges Leiten eines Kindergartens).

Wie diese letzte Situation sich aufgelöst hat, erzählt sie innerhalb des Interviews nicht. Es bleibt bei dem Signal „ich habe nicht mitgespielt“. Dieses Phänomen findet sich dann auch an weiteren Stellen im Interview, wo sich Marianne Viets kämpferisch darstellt.

So gibt sich Marianne im Kontext der Fortbildung zur Fachberaterin beim Deutschen Verein dargestellten Auseinandersetzungen mit den Kolleg*innen kämpferisch und die eigene „*Stellung*“ verteidigend. Hier will sie sich positionieren:

„*Das ist nun mal so. Und ich hab mir die Butter nicht vom Brot nehmen lassen.*“ (42/1314) und deutlich machen sie „*natürlich nicht mitgespielt*“ (43/1354) habe. Auch hier lässt sie offen, wie sie sich widersetzt hat.

Gleichzeitig ist es Marianne Viets im Interview durchgängig wichtig sich als empathisch, gefühlsbetont und sensibel darzustellen, auch als Kollegin. Dennoch präsentiert Marianne, wie oben angedeutet, Konflikte mit Kolleg*innen. Die Analyse zeigt, dass Mariannes positive und negative Erfahrungen mit Kolleg*innen thematisiert. Positiv sind die Erfahrungen dort, wo die Zusammenarbeit freiwillig ist, nicht in den direkten Strukturen (Landkreis) stattfindet und die Kollegin eine ähnliche Ausbildung und Werdegang bzw. Arbeitsauftrag hat.

Die Kolleg*innen im direkten Arbeitskontext, die vom Amtsleiter eingesetzt und eine höhere Qualifikation besitzen, werden als Bedrohung dargestellt. Hier wird um die Spielkreismitarbeiterinnen, um die Aufteilung der Arbeit und um Anerkennung konkurriert. Diese Erfahrungen werden als leidvoll dargestellt.

Insgesamt ist es Marianne Viets wichtig zu zeigen, dass sie unter mangelnder Anerkennung gelitten hat. Bemerkenswert ist, dass diese Thematik dort auftaucht, wo sich die Stellenbezeichnung von der Kreiskindergärtnerin zur Fachberaterin veränderte und sich erst in den letzten Berufsjahren legt. Durchzogen wird die Selbstdarstellung durch das Gefühl der mangelnden Qualifikation, dem Vater nicht zu genügen, weil das Abitur nicht absolviert wurde und der Stelle als Fachberaterin nicht zu genügen, weil sie kein Studium und keinen Abschluss als Sozialpädagogin vorweisen konnte.

So ist Marianne Viets im Interview ständig auf der Suche nach Bestätigung, entweder durch Beleggeschichten oder aber durch Vergewisserung über die Interviewerin, indem bekannte gemeinsame Themen oder Personen angeführt werden.

Von großer Bedeutung ist es Marianne die Berufswahl und auch ihre spätere Berufsausübung biographisch zu plausibilisieren. Das präsentierte Erklärungsmuster ist das eigene Leiden in der Kindheit. Dieses habe sie dazu bewogen, sich später für Kinder engagieren zu wollen bzw. ihr auch deutlich gemacht, wie sensibel mit Menschen umzugehen sei.

Trotz dieses Anspruches stellt Marianne Viets das Verhältnis zu den Mitarbeiterinnen der Spielkreise eher als hierarchisch dar und bezeichnet den eigenen Stil retrospektiv als autoritär, aber richtig. Die in den Spielkreisen tätigen „Frauen“ in den Spielkreisen, werden als hilflos und auf sie und ihre klaren Anweisungen angewiesen, beschrieben. Hier gerät Marianne in einen deutlichen Konflikt zwischen den formulierten, eigenen Ansprüchen und der erzählten, eigenen Praxis.

In Bezug auf die eigene Pädagogik und die pädagogischen Ziele nimmt Marianne wenig direkt Stellung. Sie präsentiert deutlich mehr Dekonstruktion der Pädagogik anderer als Definition oder Konstruktion eigener Pädagogik. Hier bleibt sie wage. Dennoch formuliert sie einige Ziele.

Die hier präsentierten Ziele zeigen sich für die Ebene der Kinder in den Spielkreisen und Kindergärten, auf der Ebene der Mitarbeiterinnen und der Institution Spielkreis.

Für die Kinder argumentiert Marianne Viets, dass Kinder Selbstbewusstsein einwickeln und mit ihren Gefühlen und Meinungen ernstgenommen werden, Entscheidungen treffen und im Spielkreis/ Kindergarten selber aktiv werden dürfen.

Die „Frauen“ sollen sich an ihrem Arbeitsplatz wohlfühlen und gute Arbeitsbedingungen vorfinden und empathisch auf die Kinder eingehen. Es ist ihr Auftrag diese mit „Handwerkszeug“ für die Arbeit mit den Kindern auszustatten und die Spielkreise so gut zu begleiten, dass diese qualitativ den Kindergärten entsprechen.

Die eigene Beratungsaufgabe versteht Marianne Viets als Aufklärung über Recht und Gesetz, die sie als eindeutig und nicht auslegebedürftig darstellt. Diese Informationen werden scheinbar zunächst inoffiziell weitergegeben und den Mitarbeiterinnen obliegt es zu entscheiden, was sie mit diesen Informationen anfangen können. Eine Verantwortung für die Beratung ist für Marianne Viets damit nicht verbunden.

Inhaltlich beschränkt sich zu dieser Zeit die Beratung scheinbar ausschließlich auf das Verhältnis Träger-Spielkreismitarbeiterin.

Die Beratung zu einem späteren Zeitpunkt, wird durch Marianne Viets verändert dargestellt. Zur Zielgruppe der Beratung gehören nun auch Träger und die Beratung verliert ihren „konspirativen – inoffiziellen Charakter. Gegenstand der Beratung sind nun eher Fördermittel, Stellungnahmen, Beantragungen usw.

5.3 Die Fallrekonstruktion

ab	Lebensabschnitt	Motto im Interview
1947	Geburt	<i>Mein Bruder hat immer nur Katze zu mir gesagt</i>
1953	Grundschulzeit	<i>eh ich fühlte mich hässlich. ich wurde gehänselt</i>
1957	Weiterführende Schule	<i>in dir steckt was und du kannst das</i>
1964	Berufswahl	<i>das hättest du auch mit Hauptschule können</i>
1964	Landfrauenschule	<i>insofern hat es mir nicht (.) geschadet</i>
1965	Kindergärtnerinnenseminar	<i>die waren warn Schlachter</i>
1966	Erste Arbeitsstelle: Evangelischer Kindergarten	<i>eine gute Kindergärtnerin erkennt man, daran wie ruhig sie ihre Kinder halten kann</i>
1968	Zweite Arbeitsstelle: Personalkindergarten	<i>in den Personalkindergarten (.) der eigentlich keiner war. Aus dem ich denn erst einen gemacht hab“</i>
1972	Dritte Arbeitsstelle: Kreiskindergärtnerin	<i>das hat auch wiederum mein Vater ch dann bisschen mit gedreht.“; „Waren die genau, die Inhalte, standen ja alle schon da.“</i>
1982	Konsolidierung	<i>Ich hab ja eher oft gepredigt, was man ja nicht soll. (.)</i>
1990	Paradigmenwechsel I	<i>Und ich wollte das beweisen, dass ich mit Fug und Recht Fachberatung mich nennen darf</i>
2000	Paradigmenwechsel II	<i>Da änderte ich ja (.) ch jedes Jahr praktisch die Gesetze. (.) Da musste man sich ja ständig (.) um (.) stellen und neu einstellen</i>

Abbildung 17: Übersicht über die Rekonstruktion

5.3.1 Geburt

Marianne Viets wird 1947 in einem niedersächsischen Dorf, nahe der Elbe, geboren.

5.3.1.1 Historischer Kontext

Bis zu Kriegsbeginn im September 1939 war die Landwirtschaft der bedeutendste Wirtschaftszweig im Landkreis. In diesem Bereich waren fast 50 % der Erwerbstätigen beschäftigt (im Vergleich dazu im Deutschen Reich waren insgesamt nur ca. 27 % der Erwerbstätigen in der Landwirtschaft tätig). Es dominieren „klein- und mittelbäuerliche Höfe“ (d.h. bis 20 ha) die Landwirtschaft. Die sozioökonomische Struktur des Landkreises entspricht den landwirtschaftlichen Möglichkeiten der Region. Auf der sandigen Geest wird wenig ertragreicher Ackerbau betrieben. Es ist notwendig einem Nebenerwerb nachzugehen, um die Familien zu ernähren. In den Marschregionen dominiert der Obstanbau, Schweinemast, Pferdezucht und Rindviehhaltung. Hier werden gute Erträge erwirtschaftet und Arbeitskräfte benötigt. Industriell ist der Landkreis kaum erschlossen. Ziegeleien zur Tonverarbeitung, chemische Industrie und kleinere Werke zur Verarbeitung von Lebensmittel existieren im Nahraum der beiden Kleinstädte. Verkehrstechnisch ist der Landkreis kaum angebunden. Die beiden Kleinstädte sind mit der Bahn verbunden und an Hamburg angeschlossen. Busverbindungen in die Dörfer sind selten. Konfessionell ist im Landkreis die überwiegende Bevölkerung (1933 - 98,1%) protestantisch, während ca. 1% katholischen und 0,1 % jüdischen Glaubens (30 Einwohner*innen) waren. Zu einem Anwachsen des Anteils der katholischen Bevölkerung kam es nach dem Krieg durch die Flüchtlinge aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten. (vgl. W 1: 27–40)

Auch die politischen Haltungen der Bevölkerung lassen sich rekonstruieren. Durch den geringen Industrialisierungs - und Urbanisierungsgrad lässt sich von einem relativ geschlossenen sozialmoralischen Milieu sprechen. Erkenntnisse der historischen Wahlforschung zeigen, dass sich bereits zu Beginn „der 30er Jahre eine erhöhte Affinität zu nationalsozialistischem Gedankengut zeigte“ (W 1: 22–23) als Reaktion auf die Agrarkrise in der Endphase der Weimarer Republik.

Die einheimischen Familien des Dorfes, in dem Marianne lebt, leben nach dem Krieg ebenfalls überwiegend von der Landwirtschaft, entweder durch eigene Höfe oder aber durch unselbständige Arbeit in der Landwirtschaft mit der Möglichkeit der Produktion für den eigenen Lebensunterhalt. Zu vermuten ist, dass auch in dieser Region wie im gesamten Deutschland die Arbeit überwiegend von den Frauen erledigt wurde. (vgl. Delille 1985: 3–14)

Die Versorgung der Bevölkerung mit Lebensmitteln in der Region galt durch die landwirtschaftliche Arbeit nach dem Krieg als gesichert. (vgl. AM-S 1: 42–43) Das Dorf liegt in der britischen Besatzungszone. Die „vier D“ Politik (Demilitarisierung, Denazifizierung, Dekartellisierung und Demokratisierung) der Alliierten stellt sich als schwierig heraus. Während die Demilitarisierung gelingt, gerät die Denazifizierung an Grenzen. Besonders in der amerikanisch besetzten Zone wurde rigoros "gesäubert". Doch die Notsituation der Bevölkerung und die Manifestierung des Ost-West-Konflikts führten zunehmend zu Änderungen der Verfahren und zu gestuften Amnesien. (vgl. Recker 2009: 11–13) Gerade in der Landwirtschaft der britisch besetzten Zonen wurden die Strukturen des RNST beibehalten und es kommt es zu einem „Entnazifizierung – Stopp“. (vgl. Christen 1991: 196) Die englische Militärregierung hatte sich entschieden die vorgefundene Organisation des Reichsnährstandes zunächst weiterbestehen zu lassen, um den Zusammenbruch der Ernährungswirtschaft zu verhindern. (vgl. W 1:14) Nur ausgesprochene Nationalsozialisten in leitenden Positionen werden nach dem Krieg aus ihren Ämtern entfernt. (vgl. Albers 1999:38- 39) Die Organisation auf Länderebene, so auch in Niedersachsen, besteht weiter und wird erst im Januar 1948 aufgelöst. (vgl. Will 2010: 803) Lebensmittelkarten werden an die Bevölkerung ausgegeben. Das Geburtsjahr von Marianne Viets geht als „Dürrejahr“ in die Geschichte ein. Gerade die Zuteilungen für Fleisch, Butte und Milch sind gering. Erzeuger von landwirtschaftlichen Produkten sind zu Zwangsabgaben verpflichtet und müssen ihre Erzeugnisse bei den Erfassungs- und Lenkungsstellen melden. (vgl. AM-S 1: 216–217)

Die Erfassungsstellen gehörten organisatorisch in die Kreishauptabteilung der Kreisbauernschaft, also des Reichsnährstandes. (vgl. W 1: 132) Um einen Schwarzmarkt zu unterbinden, wird der "Erzeuger-Verbraucher-Verkehr" (Driektvermarktung an Verbraucher, Tausch zu gewerblichen oder beruflichen Zwecken, Auszahlung von Löhnen in Naturalien) verboten und in den jeweiligen Erntezeiten Sperrgebiete eingerichtet. Ausnahmen konnten nur durch die Bezirksabgabestellen erteilt werden. In einem dieser Sperrgebiete liegt auch, das Dorf in dem Marianne aufwächst. Die Sperrgebiete sind polizeilich abgeriegelt und nur mit einem polizeilich ausgestellten Erlaubnisschein begehbar. (vgl. AM-S 1: 241–254) Problematisch ist die Versorgung der Bevölkerung mit Trinkwasser. „Diese »unzulänglichen« bzw. »katastrophale und völlig unhaltbaren« Wasserverhältnisse beeinträchtigen die Gesundheit der Bewohner, verstärken die Ausbreitung von Seuchen in den Viehbeständen und behindern den Absatz und die Verwertung der mit diesem Wasser hergestellten Produkte“ (AM-S 1: 187). Die anhaltende Dürre in Mariannes Geburtsjahr macht es nötig, dass die Region welche sich bislang ausschließlich durch Gräben, Wasserläufe und wenige eigene Brunnen versorgte, nun

mit Tankschiffen und Motortankwagen beliefert werden musste. Erst 1952 werden Rohrwasserwerk, Versorgungsleitungen, eine Aufbereitungsanlage in Betrieb genommen. Diese „Modernisierung“ wird von der Bevölkerung schlecht angenommen und die Menschen nutzen weiterhin die alten Wasserversorgungswege. (vgl. AM-S 1: 187–188)

In dem 1945 zwischen den Alliierten geschlossenen Potsdamer Abkommen wurde die Demokratisierung und ihre Institutionalisierung von den "Gemeinden, mittleren Verwaltungsebenen und Ländern" hergedacht. Hier wurde personell an die Weimarer Zeit angeknüpft. Genauso wie bei der Wiederbelebung der 1933 verbotenen Parteien, welche durch die Amerikaner und Briten im Spätsommer 1945 lizenziert. (vgl. Recker 2009: 13–14) Nach der Zulassung der Parteien durch die Militärregierung wurden in der britisch besetzten Zone im August 1946 Landtage gebildet, die der Zusammensetzung der letzten freien Wahlen (vor 1933) entsprachen. In dem späteren Land Niedersachsen waren diese in Braunschweig, Hannover und Oldenburg. Im Herbst fanden die ersten Kommunalwahlen statt. (vgl. Brosius 1993: 38–39) Es folgten Verhandlungen um die staatliche Neugliederung der britischen Zone. Im November 1946 wurden die neuen Landesgrenzen in Abgrenzung zu Nordrhein-Westfalen entschieden. Hannover wurde Landeshauptstadt und die als Regierungsbezirke galten Oldenburg, Braunschweig, Aurich, Hannover, Hildesheim, Lüneburg, Osnabrück, Stade, Schaumburg-Lippe mit dem Bezirk Hannover. Ein vorübergehender Landtag wurde ernannt und im April 1947 erstmals gewählt. (vgl. Brosius 1993: 39) 1947 wird das Wiederaufbauprogramm durch den amerikanischen Außenminister Marshall (der s.g. Marshallplan) verkündet. Ziel ist die finanzielle Unterstützung Westeuropas, d.h. auch der westlichen Besatzungszonen Deutschlands, um die westlichen, vor allem die neugegründete deutsche Demokratie gegen den sowjetischen Einfluss zu stabilisieren. (vgl. Recker 2009: 17–18) Noch in diesem Jahr wird der Begriff "Kalter Krieg" für den Konflikt zwischen USA und Sowjetunion geprägt, welcher die Zweiteilung der Welt in ein westlich-demokratisches und ein östlich-kommunistisches System manifestierte. (vgl. Görtemaker 2004: 38–39)

Die Verhandlungen der westlichen Alliierten mit den Sowjets um eine einheitliche Währungsreform scheitern, so dass die Westalliierten im Juni 1948 die Währungsreform unabhängig von den Sowjets durchführten. (vgl. Recker 2009: 17–18) Die Währungsreform wird als eine starke Veränderung der Lebenssituation erlebt. Jede/r bekam 40 DM und einen Monat später weitere 20 DM ausgezahlt. Eigenes Vermögen konnte getauscht werden im Verhältnis 1:10. Verbunden mit der Reform und dem nun stabilen Wert des Geldes, war der Markt wieder gefüllt mit (den vorher zurückgehaltenen) Waren. Ende 1948 wurden die Lebensmittelkarten abgeschafft, da das Angebot als bedarfsdeckend galt und nun ausschließlich mit Geld bezahlt werden sollte. Die Preise stiegen. Aufgrund

des Zustroms an Flüchtlingen, stieg die Arbeitslosigkeit während die Löhne weitgehend stagnierten. Die Sechs-Tage-Woche mit bis zum 49 Arbeitsstunden, Überstunden und hohen Lebenshaltungskosten waren der Alltag. (vgl. Delille 1985: 17–18)

Dieser Alleingang der West - Alliierten veranlasste die Sowjets zur Blockade West-Berlins, um die Westmächte von einer Staatsgründung nur für den Westteil Deutschlands abzubringen. (vgl. Recker 2009: 17–18)

5.3.1.2 Leben von Marianne Viets / *Mein Bruder hat immer nur Katze zu mir gesagt* (Nacherhebung 21/642)

In diesem Jahr der extremen Dürre, ein Jahr vor der Währungsreform wird Marianne Viets geboren. Über ihre frühe Kindheit spricht Marianne Viets erst in einer Nacherhebung. Marianne Viets ist das dritte Kind ihrer Eltern (Mutter 35 und Vater 36 Jahre alt). Zur Zeit ihrer Geburt ist die ältere Schwester 10 Jahre alt (geb. 1937) und der Bruder sieben Jahre alt (geb.1940). Der Bruder ist stark sehbehindert. Sie leben im Dorf der Mutter, wo der Großvater einen Viehhandel und eine Schlachterei und die Großmutter einen Laden betreibt. Im Geschäft der Großeltern arbeitet die Mutter mit.

Das Dorf I hat ca. 4000 Einwohner, von denen mindestens ein Drittel Flüchtlinge aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten gewesen sein müssen. Die alteingesessenen Einwohner waren überwiegend Frauen, Kinder, Alte und Kriegsversehrte. Viele Männer befinden sich 1947 in Kriegsgefangenschaft, so auch der älteste Bruder der Mutter.

Die Landwirtschaft ist der bedeutendste Wirtschaftszweig im Landkreis. Politisch zeichnet die Region bereits ab Beginn der 30er Jahre durch eine Affinität zu nationalsozialistischem Gedankengut aus. Auch die Brüder der Mutter waren Mitglieder der NSDAP.

Die Mutter ist mit einem älteren Bruder und zwei jüngeren Brüdern in diesem Ort aufgewachsen und hat bis Ende der achten Klasse das Lyzeum (höhere Mädchenschule) in der Kreisstadt besucht. Sie muss von der Schule abgehen, um die eigene Mutter zu pflegen und den Haushalt zu versorgen. Die Brüder sind alle in der NSDAP aktiv und werden zur Wehrmacht eingezogen. In der Familie wird erzählt, dass der Bruder den Marianne Viets als „Erznazi“ (Nacherhebung 12/367) betitelt, von den eigenen Kameraden erschossen wurde. Der jüngste Bruder kommt 1945 mit siebzehn oder achtzehn Jahren aus Russland mit einer russischen Frau zurück. Er muss, obwohl gelernter Schiffbauer, eine Schlachterlehre machen, weil er das Geschäft der Eltern übernehmen soll. (Nacherhebung 12/378) Der älteste Sohn der Familie ist verheiratet. Das Paar lebte ebenfalls in dem Dorf. Auch er wird eingezogen, gerät in russische Gefangenschaft und kehrt erst 1956 zurück.

Der Vater von Marianne ist im etwa 10 Kilometer entfernten Moor auf einem Hof aufgewachsen. Er ist der älteste Sohn. Eine Schwester ist älter. Es folgen ein jüngerer Bruder und eine Schwester.

Marianne Viets stellt den Vater in der Nacherhebung vor als *„Überflieger eigentlich im mathematischen Bereich, durfte aber nicht eine höhere Schule besuchen.“* (Nacherhebung 1/11-13)

Er macht den Hauptschulabschluss, geht auf die Landwirtschaftsschule und soll als *„Bauer“* (Nacherhebung 1/13) den Hof übernehmen. Dies lehnt er zu Gunsten seines jüngeren Bruders ab und arbeitet als *„Landwirt“* (Nacherhebung 2/ 52) (vermutlich auf dem Hof der Eltern). An dieser Stelle wird deutlich, dass Marianne die begrifflichen Unterscheidungen des Reichserbhofgesetzes nutzt, welches 1933 eingeführt. Wonach der Eigentümer des Hofes Bauer genannt wird und andere männliche Familienangehörige unter dem Begriff Landwirt formieren. (vgl. RGBl. 1933 I (685)) Nach dem Reichserbhofgesetz ist es selbstverständlich, dass der nächste Bruder als Bauer eingesetzt wird. Die ältere und die jüngere Schwester bleiben unberücksichtigt.

Was den Vater dazu bewegt hat, auf den Hof zu verzichten, erscheint unklar. Die Berufstätigkeit des Vaters vor und gleich nach dem Krieg bleibt auch in dem Genogramm – Interview unspezifisch. Marianne Viets begründet die Entscheidung des Vaters, damit, dass er dieses Leben seiner Frau nicht zu muten wollte:

„das war dieser Moorhof, war ihm zu eng und zu (.). Und er wollte meiner Mutter das auch nicht zu antun. Weil das war nen hartes Leben.“ (Nacherhebung 4/123-125)

Und dass er diese Entscheidung für seinen Bruder gefällt hat:

„Er war der Meinung, sein Bruder ist weich und ch und nicht und ist unselbständig und der schafft das nicht sich ne äh eigene Existenz (undeutlich) aufzubauen. Und er fühlte sich stark genug. Das äh er sich ne eigenes äh, also äh Beruf äh aneignen kann. Und dann seine Familie mit ernähren kann. Und er hat auch dann ja durch seine Kontakte.“ (Nacherhebung 5/129-133)

Marianne Viets betont hier einige Phänomene in dem Leben des Vaters, die sich durch ihr eigenes Leben hindurchziehen: Der Einsatz für Andere, das Bestreben sich selber hochzuarbeiten und die Kontakte. Im Dunkeln verbleibt welche Kontakte damit gemeint sind und wie ihm diese vor und nach dem Krieg geholfen haben. Die Landwirtschaft wurde durch den Reichsnährstand von 1933 bis 1948 stark kontrolliert und reglementiert, so zum Beispiel durch die im Dorf befindliche *„Erfassungsstelle für die Milch-, Fett- und Eierwirtschaft“*. (vgl. AM-S 1: 276)

Mit Eiern soll lt. Marianne Viets auch der Vater gehandelt haben:

„Aber mein Vater ist ja dann damit beschäftigt gewesen so sich was aufzubauen und hatte da eigentlich wenig (.) Ach ja was hat er nur da (.) mit Eiern, das hat er dann hat son Eierhandel aufgemacht. Dann ist er so überall rum gefahren mit und dann schon eh (l.: nach dem Krieg?) ja, ne, das war wohl vorm Krieg, vorm Krieg.“ (Nacherhebung 17/529-533)

Auch soll er die landwirtschaftlichen Produkte des Moorhofes auf dem Markt in der Kreisstadt verkauft haben. Dies erzählt Marianne Viets in dem Kontext ihrer Ausführungen zu den nationalsozialistischen Aktivitäten in der Familie ihrer Mutter und der „Blauäugigkeit“ der Mutter (Nacherhebung 17/517). Die politische Gesinnung des Vaters stellt Marianne Viets der Gesinnung der Familie der Mutter gegenüber und betont, dass dieser nicht viel mit den Nazis zu tun gehabt hätte:

„Und da ham sie nicht viel (.) so da gab auch Nazis klar. Aber mein Vater ist ja dann damit beschäftigt gewesen so sich was aufzubauen und hatte da eigentlich wenig (.)“ (Nacherhebung 17/528-530).

Die genaueren Zusammenhänge der Berufstätigkeit des Vaters scheinen Marianne Viets nicht bekannt zu sein. Wohl aber, dass er Mitglied der SA war. Er wird zu Beginn des Krieges eingezogen und als Kradmelder eingesetzt wurde. Im letzten Kriegsjahr kommt er nach Hause. Die berufliche Situation direkt nach dem Krieg ist ebenso unbekannt wie vor dem Krieg. Dies ist erstaunlich, denn in dem Genogramm-Interview stellt Marianne Viets heraus, dass sie selber bereits als Kind Interesse hatte für die politische Vergangenheit der Eltern und in den Sachen der Mutter Hitlers „Mein Kampf“ entdeckte, welches die Eltern zur Trauung erhalten hatten:

„Ja, die kriegten es zur Trauung und sie hatte ja immer behauptet er wäre nachher Größenwahnsinnig geworden und das wäre ja alles gar nicht und ohne sein Wissen geschehen und als sie diese Gräueltaten das wär alles nicht Hitler gewesen. (.) ch und dann hab ich dieses Buch gefunden und hab dann natürlich gelesen. Bin denn vom Glauben, mit zwölf Jahren und bin vom Glauben abgefallen und hab meine Mutter damit konfrontiert. Und da warn die Seiten noch zusammengeklebt. Sie hatte das nie gelesen. (..) und dann hab ich , und von wegen (.) wann hat er das geschrieben. (..) Lange vorm Krieg, ne, also da inner Festung war. Und äh, da, äh, ist mein Weltbild irgendwie (.) erschüttert worden, auch mein Glauben an meine Mutter erschüttert worden. (..) Und dann musste sie dann ja zugeben, ch dass doch so einiges (.) äh das, aber sie hat immer wieder behauptet, sie hätte davon nichts gewusst“ (Nacherhebung 11/347—12/ 358).

Scheinbar wird die Vergangenheit des Vaters, auch wenn sich da Lücken auftun, die Marianne Viets nicht erklären kann, nicht hinterfragt:

„Bei meinem Vater war das, spielte das keine Rolle. Mein Vater war auch in der, war zwar in der SA, aber nur deshalb weil er unbedingt ähm Motorrad fahren wollte. Also er war Kradmelder. Er war nie aktiv und auch nie (.) Also hatte nicht sonderliche ähm Sympathien. Für die äh Nazis. Das war mehr in der Familie meiner Mutter.“ (Nacherhebung 17/513-515)

Die Rolle des Vaters im Krieg wird von Marianne Viets eher als eine Heldengeschichte wahrgenommen und dargestellt:

„ja, wo die ihn da, die ham, praktisch so da den russischen Winter überstanden. Und äh, dann mit seiner, er hat seine Einheit praktisch (.) hinter den Linien (.) wieder zu ihrer Einheit zurückgeführt. wird ja (...) und das war schon (.) ne Leistung und aber das ist auch, weil mein Vater so ein unbändigen Lebenswillen hatte und so ein, Optimismus und das ihm nichts passieren konnte und seine Leute für die er verantwortlich war auch nicht. Und dann, und er hat also selber um Grunde genommen, nie geschossen. Er war Kradmelder. Er musste ja die Meldungen (.) abgeben. Und. Er hat sie, er war eigentlich Pazifist. (..)“ (Nacherhebung 19/ 587-595).

Die Eltern von Marianne Viets lernen sich Anfang der dreißiger Jahre auf dem Moorhof von Mariannes Vater kennen. Die Mutter reiste im Auftrag der Eltern herum und stopfte Kissen und Decken mit Federn, so auch auf dem Moorhof. Bei dieser Gelegenheit begegnen sich die Eltern und heiraten Mitte der dreißiger Jahre.

Bei der Geburt von Marianne sind die Mutter 34 und der Vater 35 Jahre alt. Die Geschwister sind zehn und der Bruder sieben Jahre alt. Aufgrund des Alters der Eltern und dem Abstand zu den Geschwistern wurden bereits bei der Analyse der biographischen Daten verschiedene Lesarten bzgl. der Erwünschtheit dieser Schwangerschaft gebildet. In der Nacherhebung bestätigt sich die Lesart, wonach die Eltern eigentlich kein Kind mehr bekommen wollten:

„Und denn sollte ich ja auch eigentlich gar nicht. Also sie wollte eigentlich keine Kinder mehr. Sie hatte auch (.) nichts mehr von meinen Geschwistern oder so.“ (Nacherhebung 20/ 634-635).

Die Eltern geben der Tochter einen sehr geläufigen deutschen Namen.

In Marianne Viets Erzählungen innerhalb des Interviews taucht die Schwester nicht auf. Diese wird erst im Genogramm-Interview erwähnt. Auch der Bruder spielt in den Kindheitserzählungen keine Rolle, genauso wie die Cousins (Söhne der Onkel), die in der

Nachbarschaft leben. Dies spricht dafür, dass Marianne Viets sich eher als Einzelkind bzw. Nesthäckchen erlebt hat.

Im Genogramm-Interview stellt Marianne Viets die enge Beziehung zu dem Bruder heraus, der überwiegend mit ihr gespielt hat.

„Und wer hat mit mir gespielt? Mein Bruder. (..) Und mich überall mit hingenommen. Das war mein Bruder.(..) Und der hätte alles für mich getan.(..)“ (Nacherhebung 15/477- 478)

Der Kontakt zur 10 Jahre älteren Schwester wird für die frühe Kindheit von Marianne Viets nicht als eng beschrieben:

„Solange ich Baby war und sie mit mir angeben konnte, war ich ja auch noch (..) Is sie auch mit mir im Kinderwagen überall hin. Aber als ich dann hinterherlaufen wollte und sie mich mitnehmen sollte, da war ich nur lästig.“ (Nacherhebung 15/473-475).

Dem Bruder wird im weiteren Verlauf des Lebens eine anhaltend große Bedeutung beigemessen. Auch im Genogramm-Interview wird auf die Stellung des Bruders in der Familie eingegangen. Der Vater hatte zu dem während des Krieges geborenen Sohn eine ambivalente Haltung. Der Bruder war bereits anderthalb als ihn der Vater auf Urlaub das erste Mal sah. Den Bruder beschreibt Marianne so:

„Zu meinem Bruder, war so wie man so schön sagt, (.) äh tuffelig. Nich. Ja, wir hatten. Er hat sehr spät laufen gelernt. Hat ganz schlechte Augen. Das ist ein Erbteil von meiner Mutters Seite her. Ich ja auch. Das hat man aber erst sehr viel später gemerkt. Und mein Bruder ist schon mit 1,5 an den Augen operiert worden. War aber trotzdem, ist fast blind. Auf einem Auge. auch noch (undeutlich). Sehr stark gehandicapt.“ (Nacherhebung 2/75-80).

Der Vater hatte Schwierigkeiten den Sohn anzunehmen. Marianne sagt dazu:

„Und seinen Sohn das erste Mal gesehen und er wollte ihn überhaupt nicht (.) (undeutlich) Und meiner Mutter auch später immer vorgeworfen, sie hätte ihn verweichtlicht“ (Nacherhebung 3/85-87).

Diese Informationen können sich nur über das Erzählen innerhalb der Familie weitergetragen haben, denn sowohl die Schwester als auch der Bruder von Marianne waren viel zu klein, um sich daran zu erinnern. Die mangelnde Anerkennung des Vaters dem Bruder gegenüber, muss also ein Thema innerhalb der Familie gewesen sein, welches sich bis in die heutige Zeit weitergetragen hat. Vermutlich ist die Ablehnung des Bruders durch den Vater auch für Marianne deutlich spürbar gewesen.

Dem Bruder fühlt sich Marianne Viets stark verbunden. Im Genogramm-Interview stellt sie heraus, dass er bis heute einen Kosenamen für sie nutzt:

„Mein Bruder hat immer nur Katze zu mir gesagt. Marianne Katze (.) Mariekatze (..)“
(Nacherhebung 21/642).

Die starke Verbundenheit mit dem Bruder argumentiert Marianne Viets auch mit dem geteilten Schicksal der Sehbehinderung und den dadurch entstandenen Repressalien, die beide erleiden mussten:

„Herr und Frau Eule wurden wir in (A), äh in (A) nur genannt“ (Nacherhebung 14/455-456) ... *„Die haben mich ja nur ausgelacht und nur gehänselt. (I.: weil ihr beide so starke Brillengläser hattet) Weil wir Brillenträger waren und wir warn ja in in äh (A) verschrien schon.“* (Nacherhebung 14/458-460).

Obwohl der Bruder sieben Jahre älter war als sie, hatte sie als Kind das Bedürfnis ihn vor den anderen Jungen zu schützen. Die Jungen haben in seiner Gegenwart Tiere gequält, weil sie wussten, um ihn zu körperlichen Auseinandersetzungen zu provozieren. Da die Mutter nicht eingeschritt, fühlte Marianne sich in der Pflicht für den Bruder einzustehen.

Die Schwester wird von Marianne Viets gegensätzlich zum Bruder wahrgenommen:

„Und meine Schwester war sone, strahle (.) Mädchen. Nich die kam, sah und siegte. Und ich war so nachher die Stille und etwas zurück - ge -haltende und bei mir wurde auch viel mehr Rücksicht genommen als bei meinen Geschwistern. Ich war dann, wurde dann mehr oder weniger (.) wohl auch verzogen, schätze ich mal“ (Nacherhebung 3/92-95).

Später im Genogramm-Interview führt Marianne Viets die Beziehung zur Schwester weiter aus:

„Aber es ist einfach, meine Schwester, hat mich als Kind geprägt. Ja, sie war so lebensbejahend. So, so, fröhlich. Leider ist da nachher nichts mehr von übrig geblieben. Und was immer (.) sehr beliebt überall. Weil sie so wie gesagt, kam, sah und siegte. Blaue Augen, strahlend immer. Sie war für mich das strahlende Vorbild. Sehr hübsch. (.) Und ich kam mir immer wie nen kleines Mauerblümchen dagegen vor. Meine Mutter, die denn auch zu sagen pflegte, ich wirke erst auf den zweiten Blick“
(Nacherhebung 10/302-308).

Marianne Viets erlebte die Schwester als ein Mädchen, welchem alles zufiel und die es leicht im Leben hatte, während der Bruder um Anerkennung der Eltern, besonders des

Vaters ringen musste und es auch mit den anderen Kindern nicht leicht hatte. Sie selber nimmt sich als Gegensatz zur Schwester wahr und sieht sich eher mit dem Bruder in seiner Leidenssituation verbunden.

In nächster Nähe lebt die Familie der Mutter, die Großeltern (Eltern der Mutter), die Ehefrau des in russischer Gefangenschaft befindlichen ältesten Bruders, die Witwe des mittleren Bruders, der 21-jährige Bruder mit seiner russisch stämmigen Ehefrau und den Cousins (Söhne der Brüder).

Die Familie Mariannes lebt bei einer Frau, die Marianne „Tante“ nennt zur Miete. Der Mann der „Tante“ ist im Krieg gefallen und sie lebt in dem Haus mit ihrer Tochter.

„Und die äh, die hatte eine mongoloide Tochter und die (A), hieß die. Damit bin ich aufgewachsen“ (Nacherhebung 3/66-67).

Das Haus eine alte Reetdachkate hat wie alle Häuser in dieser Gegend kein fließendes Wasser. Die Frauen schöpfen das Wasser aus einer Zisterne.

Die finanzielle Situation der Familie beschreibt Marianne Viets so:

„wir hatten, natürlich war nicht viel Geld da. Meine Mutter, die hat immer noch zu Hause helfen müssen. Hat ja im Grunde auch keinen Beruf erlernen dürfen.“ (Nacherhebung 3/68-69)

Die Mutter erscheint als Ernährerin der Familie. Wie auch zur Zeit des Krieges, arbeitet sie in dem Geschäft und dem Haushalt ihrer Eltern mit.

Der Vater nimmt zu einem von Marianne Viets nicht genau bestimmten Datum, vermutlich Ende der vierziger Jahre, seine Tätigkeit beim Kreisbauernverband auf.

„Und er ist dann als Ringleiter, nannte sich das, angefangen. Beim Landvolk, heute würde man sagen, Landvolk beschäftigt gewesen. Und hat dann den Flüchtlingen, die hier waren, sich ne neue Existenz aufbauen mussten. Hat sehr sehr (.) viel Gutes bewirkt“ (Nacherhebung 4/106-109).

Laut Marianne bekleidet er später diverse Ehrenämter wie z.B. Aufsichtsratsvorsitzender der Spar – und Kreditbank und tritt in die CDU ein.

Laut Archiv ist der Vater von Marianne Ende der 1940er / Anfang der 50 er Jahre als Versuchsringassistent beim landwirtschaftlichen Beratungsring in (A) tätig.

„Versuchsringe¹ waren Zusammenschlüsse mehrerer landwirtschaftlicher Betriebe, die gemeinsam einen akademisch geschulten Landwirt einstellten und mit der Durchführung vom Feldversuchen beauftragten, die ganz auf die spezifischen Interessen der einzelnen Betriebsleiter ausgerichtet waren und deren Ergebnisse durch gemeinsame Veranstaltungen und Feldbesichtigungen im Kreis der Mitglieder bekannt gemacht wurden“ (Uekötter 2010: 66).

Anhand des Vorwortes zu einem Bericht über eine dreijährige Versuchstätigkeit bezüglich Witterungsbedingungen und ihrer Auswirkung auf den Ackerbau, wird die hierarchische Einbindung des Vaters in den Versuchsring deutlich. Er hatte dort eine Assistentenstelle neben anderen Assistenten, eingeordnet in eine Hierarchie aus Hauptringleiter und Ringleitern. (vgl. AM-S 2)

Diese Tätigkeit scheint Marianne Viets nicht bekannt gewesen zu sein bzw. stellt sie im Interview die Erfolgsgeschichte und die Leitungsposition des Vaters heraus.

Die Gruppe der landwirtschaftlichen Berater ist eine berufliche Gruppierung, welche eine „wissensgeschichtlich (eine) kaum zu überschätzende Schlüsselstellung“ (Uekötter 2010:73) in ihrer Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis darstellte. Dieses Beraternetzwerk hatte sich unterhalb der Landwirtschaftskammern und Ministerien gebildet und war organisatorisch meist an die Landwirtschaftsschulen angebunden. Häufig waren die Berater gleichzeitig Lehrer an den Schulen und nutzten die unterrichtsarmen Zeiten (z.B. die Sommermonate) und ihr Vertrauensverhältnis zu ehemaligen Schülern. (vgl. Uekötter 2010: 73–74) als Netzwerk.

Aufgrund der „große (n) Beharrungskraft der Sozialstruktur“ im Landkreis in den „bäuerlich-protestantisch geprägten Dörfer“ wiesen die Führungseliten eine Kontinuität über die Zeit vor, während und über den Nationalsozialismus hinaus auf. (vgl. W 1: 475–476)

¹ Die Beratungs- und Versuchsringe waren häufig auf Initiative der Landwirtschaftskammern und der von ihnen in den Regionen betriebenen Schulen entstanden. Auch die Arbeitsgemeinschaften der Versuchsringe wurden meist von den Kammern eingerichtet und unterstützt. Aufgrund der Finanzierung durch die landwirtschaftlichen Betriebe direkt, hatten die Versuchsringe jedoch einen sehr autonomen und unabhängigen Charakter. Dies führte dazu, dass diese 1933 entweder aufgelöst oder aber in den RNST eingebunden wurden. (vgl. Uekötter 2010: 66–67) Auch im Landkreis (A) waren die landwirtschaftlichen Vereine und Genossenschaften aufgelöst und in den RNST eingegliedert. Wie überall waren die Hierarchien nach Führerprinzip geordnet. Die Wirtschaftsberater und Landwirtschaftsschulen waren in der Kreishauptabteilung II. Sie waren zuständig für das Abhalten von Versammlungen und Organisieren von "Sprechabenden", um neue Anbaumethoden, den Einsatz von Maschinen zu Produktionssteigerung vorzustellen und an das "Verantwortungsbewusstsein" gegenüber der "Volksgemeinschaft zu appellieren. (vgl. Münkel 1996: 130–134).

Diese Aufgabe behielten die Berater auch nach dem Krieg und über die Auflösung des RNST (1948) hinaus.

So gelang es, dass die Landwirte und das System der landwirtschaftlichen Produktion (Berater*innen, Forscher*innen, Lehrer*innen) sich im Sinne der nationalsozialistischen Agrarpolitik an der gewünschten Produktionssteigerung, der „Erzeugungsschlacht“ beteiligten, ohne ihr eigenes Sozialmilieu in Frage zu stellen oder gar zu verändern. Eine systematische Beraterausbildung wurde erst nach der Auflösung des RNST (also ab 1948) nach und nach entwickelt und etabliert. (vgl. Boland 2005: 23)

Auch noch in den fünfziger Jahren wurden "tüchtige Praktiker" als Berater eingestellt und noch ca. 1960 verfügte nur die Hälfte der Berater über einen Hochschulabschluss. Die Beratung sollte "anschaulich, praxisorientiert und leicht verständlich sein" und im Kontakt mit den Bäuerinnen und Bauern erfolgen. Auch die Gremienarbeit gehörte zu den Aufgaben der Officialberater und den Beratern der Kammern. Es war ihre Aufgabe als staatliche oder quasi-staatliche Berater den Kontakt zu den Bauern zu halten, die sich eher als freie Unternehmer begriffen. Beratungsvereine, in denen sich die Landwirte zusammenschlossen und in deren Rahmen die Beratung stattfand, bewirkten, dass sich die Landwirte selber als Träger der Beratung verstanden. „Stärker als andere Wirtschaftszweige empfanden sich Landwirte und Forscher, Berater und Bürokraten als eine verschworene Gemeinschaft, die nur durch enge Zusammenarbeit das kollektive Ziel einer Sicherung der Ernährung und der landwirtschaftlichen Betriebe erreichen konnte.“ (Uekötter 2010 363: 79).

Es lässt sich also vermuten, dass der Vater von Marianne Viets bereits vor dem Krieg Kontakte innerhalb des RNST hatte, die es ihm ermöglichten nach dem Krieg als Assistent beim Versuchs- und Beratungsring tätig zu werden. Spätestens durch seine Tätigkeit als Assistent, hatte er die Möglichkeit vielfältige Kontakte zu pflegen und sich ein Netzwerk innerhalb des Landkreises aufzubauen.

5.3.2 Grundschulzeit

Im Jahr 1953 wird Marianne in der Grundschule des Dorfes eingeschult. (26-27)

5.3.2.1 Historischer Kontext

Die Dezentralisierung - und Demokratisierungspolitik der Alliierten und deren Realisierung durch die Politiker*innen bewirkte einen „föderalistischer Staatsaufbau und die dezentrale Anlage von Wirtschaft und Kultur“. Neben Bonn entstehen weitere «Teilhauptstädte»: Frankfurt (Banken), Hamburg (Presse, Außenhandel) und München (Kultur). (vgl. Görtemaker 2004: 167). Trotz der "Bemühungen um Regionalität" konzentrierte sich

die Bevölkerung deutlich in den wirtschaftlichen und kulturellen Zentren. (vgl. Görtema-
ker 2004: 167)

Gegen den Willen von SPD und FDP richtet Adenauer ein Bundesministerium für Familienfragen ein. Erster Minister 1954 wird der Katholik Wuermeling (CDU), der die Kirche als seinen wichtigsten Verbündeten herausstellte. Wuermeling steht für eine Familienpolitik, die die Mehrkinderfamilie mit der nichterwerbstätigen Mutter in den Mittelpunkt stellt. In öffentlichen Kampagnen wird dieses Bild propagandiert und wendet sich sehr deutlich gegen die Berufstätigkeit der Frauen. „Wohlstandsfieber“ und „Geltungsfieber“ wird den Frauen vorgeworfen. Familienergänzende Maßnahmen wie Kindergärten lehnt Wuermeling als familienfeindlich ab. Die Einführung des Kindergeldes, der Ausbau der steuerlichen Kinderfreibeträge und die damit verbundene bewusste Besserstellung der "kulturtragenden Mittelstandsschichten", das Ehegattensplitting, die Förderung des Wohnungs- und Eigenheimbaus, das "Heiratssparen", das "Gesetz zum Schutz der erwerbstätigen Mutter", die Ausbildungsförderung nach dem sogenannten Honnefer Modell, die Tarifiermäßigungen für Mehrkinderfamilien bei der Deutschen Bundesbahn und die Differenzierung der Gehälter im öffentlichen Dienst nach Zahl der Kinder und des Familienstandes waren Ergebnisse seiner Amtszeit.

1957 wurde das Bundesministerium für Familienfragen erweitert um das Jugendressort und hieß Bundesministerium für Familien - und Jugendfragen. (vgl. Gerlach 2004: 150–156)

Besonders die Wohnungsbaupolitik war ein bedeutendes politisches Instrument. Neben dem sozialen Wohnungsbau für die "breiten Schichten des Volkes", waren die "Liberalisierung des Wohnungsmarktes" und die Förderung des Familieneigenheims, Ziele der Wohnungsbaugesetze von 1950 und 1956. Wuermeling drückte sein Interesse deutlich aus: „Familien den Lebensraum zu sichern, den sie brauchen, um in sittlicher Ordnung gesund zu leben und sich natürlich entfalten zu können. Das erfordert (...) vor allem angemessene Wohnungen“ (Wuermeling: Wohnungsbau als angewandte Familienpolitik. In: Familie -Gabe und Aufgabe. Köln 1963:142 zitiert in 1985:144). (vgl. Delille 1985: 143–145) Die so geplante Familien - und Wohnungspolitik verfehlte ihre Wirkung nicht. Die Bevölkerung der Städte, die sich durch den Krieg drastisch reduziert hatte, wuchs wieder an und erreichte etwa Mitte der 50er Jahre wieder die Einwohnerzahlen wie vor dem Krieg. Gleichzeitig entwickelten sich die Ballungsräume um die Städte herum, die sogenannte Suburbanisierung setzte ein. Die Städteplanung spricht von einer "Funktionsstrennung" der Lebensbereiche Wohnen, Arbeiten und Erholen. Die Verkürzung der Arbeitszeiten (z.B. durch das "lange Wochenende") und die steigende Mobilität machten

es möglich an der Peripherie der Zentren zu leben und gleichzeitig im Zentrum zu arbeiten. (vgl. Schildt 2005: 17–18) Dieser Prozess hielt weiter an, bis 1970 die Hälfte der Bevölkerung in den Städten und dem suburbanen Raum lebten. (vgl. Görtemaker 2004: 167)

Auch die Demokratisierung und Dezentralisierung des Bildungswesens gehörte zu den Re-education – Maßnahmen der Alliierten, die so entstandene Kultusministerkonferenz der Länder und das Bundesministerium des Innern plädierte Anfang der 50er Jahre für ein Beratungsgremium, welches sich 1953 als „Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ konstituierte. (vgl. Anweiler 1992: 34–36) Der Ausschuss bestand aus ca. 20 Personen (Pädagogen, Wissenschaftler, Sachverständigen aus der Wirtschaft). Er hatte den Charakter eines Bundesbeirates und sollte den Entscheidungsebenen der Kultusministerien der Länder, den Bundesministerien und deren Kooperation in Form der KMK beratend zur Seite stehen. (vgl. Führ 1997: 65–66)

Ende der 50er Jahre wird zunehmend die Situation im deutschen Bildungswesen diskutiert. Die niedrige Abiturientenquote, die geringe Zahl der Absolvent*innen der Mittel schulabschlüsse, der Lehrer*innenmangel, die großen Klassen, die schlechte Ausstattung der Schulen waren Themen. Gerade in den Flächenländern gibt es ein Stadt-Land-Gefälle, welches die Provinzialität außerhalb der Zentren verdeutlicht. In den ländlichen Regionen existierten zum größten Teil "Zwergenschulen", in denen ein - oder zweiklassig alle Jahrgänge von der ersten bis zur achten Klasse gleichzeitig von einer Lehrkraft unterrichtet werden. Die Konkurrenz der West -Ost- Systeme im Kalten Krieg beförderte die Diskussion. Ausgelöst durch den 1957 stattgefundenen ersten Weltraumflug der Sowjets entstand ein bedrohliches Szenario einer Vormachtstellung der Sowjets in Bezug auf "wissenschaftlich-technischen Fortschritt" (s.g. Sputnik-Schock). Die Gründe für diese Vormachtstellung werden in den westlichen Systemen, so auch in der BRD, in einem effektiveren Bildungssystem der Ostländer gesucht. (vgl. Schildt 2005: 118–119) Im Zuge dieser Diskussion veröffentlicht der Deutsche Ausschuss für das „Erziehungs- und Bildungswesen“ u.a. verschiedene Empfehlungen (vgl. Schildt 2005: 119), so ein Gutachten zur "Erziehung im frühen Kindesalter" (1957) (vgl. Erning 1987:132) und den Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens (1959). In den 60er Jahren Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule und Gutachten zum Ausbildungs - und Schulwesen (1964). Zuvor hatte die KMK ein Abkommen auf den Weg gebracht, welches die Entwicklung eines einheitlichen Schulsystems sicherstellen sollte: das »Düsseldorfer Abkommen« der Ministerpräsidenten der Länder zur Vereinheitlichung des Schulwesens (Februar 1955). Auch im Bereich der Hochschulen und Universitäten gab es ähnliche Entwicklungen. Hier suchten die

Ministerien der Länder und des Bundes Unterstützung bei Experten und gründeten im September 1957 den "Wissenschaftsrates auf der Grundlage eines Verwaltungsabkommens zwischen Bund und Ländern". (vgl. Anweiler 1992: 34–36)

5.3.2.2 Leben von Marianne Viets / *eh ich fühlte mich hässlich.ich wurde gehänselt* (3/93-95)

Über Mariannes genaue Schulsituation ist wenig bekannt. Da das Dorf ca. 4000 Einwohner hatte, ist zu vermuten, dass es sich um eine größere Dorfschule handelte, in der die Kinder in mehreren Jahrganggruppen unterrichtet wurden. Aufgrund des Lehrer – und Raummangels, welcher in der Rekonstruktion für die nachfolgenden für die Schule im nächstgrößeren Ort, beschrieben werden kann, ist hier von einer ähnlichen Situation auszugehen: kleine und wenige Räume, viele Schüler*innen, desolate Einrichtung, wenige Lehrer. Vermutlich geht auch der dreizehn Jahre alte Bruder auf die Schule.

Marianne Viets selber erzählt aus dieser Zeit, genauso wie über ihre frühe Kindheit in der Haupterzählung wenig. Der Vater findet keine Erwähnung. Aber an die Mutter sind Erinnerungen präsent. Marianne Viets erzählt:

„Und das war wiederum mein Ding. Musik mein ganzes Leben begleitet. Meine Mutter konnte hervorragend singen. Wir haben immer zweistimmig gesungen, zu Weihnachten und überhaupt Musik: Mein Bruder singt auch sehr gut. Und von daher, haben wir bisschen die Musikalität von unserer Mutter geerbt.“ (18-19/ 576-580)

Mit der Mutter, dem Bruder und der Musik ist das Gefühl von Familie, Geborgenheit und Heimat verbunden.

Die Schwester beginnt zu dieser Zeit ihre Ausbildung zur landwirtschaftlichen Gehilfin in einer ca. 150 km entfernten Landfrauenschule. Sie lebt dort im Internat und anschließend auf einem Lehrhof.

Mutter und Bruder bieten Marianne in dieser Zeit Schutz. Sie und ihr Bruder sind aufgrund der Seheinschränkung und der Brillen mit den starken Brillengläsern den Repressalien der Kinder im Dorf ausgesetzt:

„Mein Bruder ja auch, Herr und Frau Eule wurden wir (...) nur genannt. Mein Ruf ging mir voraus in äh (A) wurde ich denn äh, mein Cousin, der zwei Jahre älter ist als ich, ging auf die andere Straßenseite, der wollte mit mir nichts zu tun haben. Die haben mich ja nur ausgelacht und nur gehänselt“ (Nacherhebung 15/455-459).

Obwohl Marianne diesen Hänseleien der anderen Kinder ausgesetzt ist, scheint es für sie erträglich. Die enge Beziehung zur Mutter und dem Bruder geben ihr Halt.

Dies ändert sich schlagartig mit dem Umzug der Familie in anderes Dorf im Jahr 1955. Dieses Dorf ist ca. vier Kilometer vom bisherigen Dorf entfernt und hat etwa 6500 Einwohner*innen (vor dem Krieg etwa 3500). (vgl. AM-LK 1)

Der Vater hat sich bei dem dort ansässigen Versuchs- und Beratungsring etabliert. Dies zeigt Marianne Viets Äußerung in der Nacherhebung:

„Aber dann (.) wars dann doch, kamen ja die ersten VWs auf und dann hat er als Ringleiter, kriegte er dann ein Dienst-fahr-zeug. Und bei mir 1955 wurden wir dann schon stolz mitm VW Käfer hinten noch mit diesem, geteilten“ (Nacherhebung 19-20/ 608-611).

Die Familie ist finanziell abgesichert und dies ermöglicht die räumliche Trennung von den Eltern der Mutter. Mariannes Mutter hatte in dem Geschäft der Eltern immer noch mitgearbeitet und dies war nun nicht mehr nötig. Auch sind die Wohnverhältnisse (Wasserleitungen usw.) und die Infrastruktur deutlich besser. Es gibt innerhalb des Ortes mehrere Lebensmittelgeschäfte, Schlachtereien, Milchhandlungen, Bäckereien, eine Mosterei, einen Speiseeisbetrieb, eine Gastwirtschaft, die Kirche, einen Friedhof, ein Altersheim und ein Wohnlager für Vertriebene.

Dort kommt Marianne in die dritte Klasse der Grundschule (28-29). Mit Hilfe von Archivmaterial lässt sich diese Schulsituation sehr genau beschreiben. Einer Statistik des Schulrates mit dem Stichtag 28.01.1954 ist die Zusammensetzung der Klassen zu entnehmen. Die Klasse 1, die Ostern 1953 eingeschult wurde, hatte zu diesem Datum 27 Knaben und 15 Mädchen - 4 Kinder wurden in der Außenstelle beschult. Es ist davon auszugehen, dass die 42 Kinder alle in einer Klasse waren, denn diese Schule galt zwar als voll „ausgebaut“. Aber dies bedeutet einzülig und pro Jahrgang eine Klasse. Üblich waren auf dem Land sog. „ein, zwei- oder dreistellige Schulen“, d.h. die Kinder aller Jahrgänge wurden entweder alle in einer Klasse, oder aufgeteilt in zwei bzw. drei Gruppen unterteilt unterrichtet. (vgl. AM-LK 2)

Des Weiteren sind der Statistik die hygienischen und räumlichen Verhältnisse zu entnehmen. Schäden in den für die Schülerzahlen zu kleinen Räumen, veraltetes, nicht kindgerechtes Mobiliar und eine unzureichende Versorgung mit Trinkwasser und Waschelegenheiten werden festgestellt. (vgl. AM-LK 3/ AM- LK 4)

Da Marianne ebenfalls 1953 eingeschult wurde und 1955 die Schule aufgrund des Umzuges wechselt, kommt sie 1955 in eben diese beschriebene Klasse und Schule. Aufgrund der Situation des damaligen Lehrer*innenmangels und Raummangels ist zu vermuten, dass die Klassenstärke die 40 Kinder deutlich überstieg. Die regionale Diskussion spiegelt die Verhältnisse. Überfüllte kleine Klassenräume und wenige Lehrer sind der Alltag. Dies unterstreicht auch der Oberkreisdirektor des Nachbarlandkreises, in dem er schreibt: "die unbestreitbare Tatsache ist, daß [sic!] wir uns in einem Dauerzustande des Lehrermangels leben." ... „Dieser Lehrermangel, auf dem Lande als besonders bedrückend empfunden und deshalb naturgemäß die Hauptsorge der Landkreise, ..." Dabei ist es selbstverständlich, daß [sic!] die ländlichen Gebiete die am meisten Leidtragenden sind, da sie Stadt nun einmal in der heutigen Zeit die größere Anziehungskraft auf die Menschen ausübt" (AM-LK 5).

Auch im Verlauf der Grundschulzeit von Marianne scheinen sich diese Zustände nicht zu verbessern. Ein weiterer Bericht des Gesundheitsamtes aus dem Jahr 1958 verdeutlicht die Missstände:

„Alle Volksschulen zeigen teilweise erhebliche gesundheitliche Mängel. Turnhallen fehlen, Sportplätze waren nur in (A) vorhanden. Die Schulen sahen teilweise alt und unansehnlich aus. Das Schulgestühl war teilweise unbeweglich, die Fußböden teilweise schadhaft, die natürliche Belichtung einzelner Schulräume mangelhaft, die Schulflure zu klein. Auch jene Schulen, die an die zentrale Trinkwasserversorgung angeschlossen waren, hatten teilweise keine ausreichenden Waschgelegenheiten, z.B. Handwaschbecken. Die Aborte waren teilweise kümmerlich, schadhaft oder zu klein“ (AM-LK 6).

Der Bericht befürwortet den Bau der „neuzeitlichen Zentralschule": (Diese) würde die teilweise erheblichen, gesundheitswidrigen Mängel in allen Volksschulen beseitigen und der Schuljugend große hygienische Vorteile bringen" (AM-LK 6).

Waren am Ende der 40er Jahre vor allem die Flüchtlingsströme aus den Gebieten östlich der Elbe zu verkraften, folgte in den 50er Jahren eine zweite Einwanderungswelle. Zwischen 1950 und 1961 verließen 3,1 Millionen Menschen die sowjetische Besatzungszone, später DDR um in den Westen überzusiedeln. (vgl. Görtemaker 2004: 162)

Zu vermuten ist, dass der Bruder zeitgleich mit Mariannes Schulwechsel, die Volksschule verlässt und seine Ausbildung zum Landwirt an der landwirtschaftlichen Schule (die mit dem Beratungsring, in dem Mariannes Vater arbeitet, kooperiert) beginnt. Marianne, die es bislang gewohnt war in der Nähe des Bruders und evtl. noch anderer Verwandter zur Schule zu gehen, kommt nun allein in diese neue Schule und soll dort die dritte Klasse besuchen. Überforderte Lehrer*innen, große Klassen, Schüler*innen mit

unterschiedlichen Hintergründen (Flucht, Vertreibung, Väter in Gefangenschaft usw.), desolate hygienische Verhältnisse und beengte Räumlichkeiten zeichnen die Situation der Schule aus.

Auch für die Mutter ist der Umzug mit einer Umstellung verbunden sein. Sie hatte seit ihrer Geburt, über vierzig Jahre, in der Nähe der eigenen Eltern und Geschwister gelebt und zieht nun mit Mann, Tochter und einem fast erwachsenen Sohn in ein anderes Dorf. Im Gegensatz zu ihrem Leben im Dorf der Eltern, wo sie von ihrer Großfamilie umgeben war, lebt sie nun vor allem im engen Kontakt mit Marianne.

Den Vater stellt den Umzug vermutlich nicht vor eine Herausforderung. Er hat schon einige Jahre in diesem Ort gearbeitet und hat dort Kontakte. Ähnliches gilt vermutlich für den Bruder, der zum Zeitpunkt des Umzuges bereits 15 Jahre alt ist.

So müssen vor allem Marianne und ihre Mutter sich in die neue Umgebung eingewöhnen und selbständig Kontakte aufbauen, um am neuen Wohnort nicht allein zu sein.

Kurz nach dem Umzug kommt der älteste Bruder der Mutter aus der Kriegsgefangenschaft zurück und übernimmt das Geschäft der Eltern. Der jüngere Bruder, der die Schlachterlehre direkt nach dem Krieg machen musste, wird im Geschäft überflüssig. Der Vater stirbt und der gesamte Besitz geht an den ältesten Bruder und seine Frau. Mariannes Mutter, der jüngere Bruder und die Witwe des mittleren Bruders bekommen, so Marianne Viets, nichts. Dies führt zu einem Bruch zwischen Mariannes Vater und der Großmutter. Für Mariannes Mutter ist diese Situation schwer auszuhalten:

„dann (...) weil meine Mutter das nicht aushalten konnte, wurde ich dann vorgeschickt. Und denn bin ich mit dem Fahrrad von (A) nach (A) gefahren und musste dann immer mal bei meiner Oma wieder reingucken“ (Nacherhebung 14/434-437).

In dieser durch vielfältige familiäre Umbrüche gekennzeichneten Situation, kommt Marianne in die neue Schule. Hier macht Marianne Erfahrungen, die sie für ihr Leben prägen sollen. Sie erlebt, dass sie den Erwartungen der Lehrer*innen und Mitschüler*innen nicht entspricht. Hierzu führt sie im Interview mehrere Geschichten an. Ihre gezeichneten Bilder entsprechen nicht den Anforderungen und sie bekommt dafür schlechte Noten. Was ihr früher Spaß gemacht hat, wird ihr fortan unangenehm. Und sie ist, wie in der ersten Grundschule, Repressalien ausgesetzt:

„, dass ich mich nicht sehr wohl gefühlt hab als (...) Kind dort, vor allem nach dem wir umgezogen sind - war ich (...) eh ich fühlte mich hässlich.ich wurde gehänselt, ich hatte ne Brille als einzige, ich wurde (...) Hexe alles Mögliche haben sie mir dann

hinterhergeschrien, und ähem haben mich dann also sehr gemoppt, mit auch die Lehrkräfte (.) ich war ganz alleine“ (3-4/92-98).

Scheinbar wird die Ausgrenzung in der aktuellen Situation der „Entwurzelung“ anders erlebt als vorher. Das Gefühl des Alleinseins löst eine Krise aus, die das achtjährige Mädchen veranlasst an Selbstmord zu denken:

„Denn hab ich beschlossen, ich geh jetzt ins Wasser. (.) Acht Jahre alt. (i.:Mh) Ich bin im Hafen gewesen. Wir wohnten am Hafen.ch Und hab da gestanden und wollte nun (.) mich ins Wasser stürzen. Aber der Gedanke an meine Mutter hat mich davon abgehalten. Die hätte ja weinen können. (I.Mh) Das sollte ich natürlich nicht. Sollte nicht traurig sein. ch Also da hab ich denn meiner Mutter anvertraut“ (49/1556-1561).

Die Mutter löst die schwierige Situation für die Tochter, in dem sie ihr einen Kontakt zu einem Nachbarsmädchen herstellt, welches mit Marianne dann zusammen zur Schule geht. Dieses Mädchen muss einige Jahre älter und lernbehindert gewesen sein. Die Mutter scheint Marianne dabei zu unterstützen, Kontakte zu anderen Kindern aufzubauen. Sie agiert dabei in einer für sie typischen Weise und bleibt im Hintergrund. Der Tochter ermöglicht sie so die Kontaktaufnahme von einer sicheren Basis aus ohne dabei das Gesicht zu verlieren.

Die Mutter grenzt keine Kinder aus, die unter den Bedingungen von Behinderung leben. Auch am vorherigen Wohnort hatte Marianne eine Spielkameradin, die sie *als „mongoloid“* (Nacherhebung 3/66) bezeichnete.

Marianne erlebt bei der Mutter eine Offenheit Menschen gegenüber, die nicht der Norm entsprechen. Gerade in den Nachkriegsjahren und in einer Generation, die von den nationalsozialistischen Idealen geprägt war, ist dies Verhalten herauszustellen.

Gleichzeitig erlebt Marianne, dass mit ihr selber anders umgegangen wird. Sie selber macht leidvolle Erfahrungen mit Ausgrenzungen, deren Ursache sie in der eigenen Sehbehinderung und der damit verbundenen Brille sieht. Sie ist Opfer der Situation und kann sich nicht selber daraus befreien.

In der Nacherhebung stellt Marianne eine weitere Situation dar, in der sie sich in dieser Rolle befindet. Sie wird von der Großmutter und den Cousins gezwungen der Tötung und des Schlachtens eines Schweins beizuwohnen. Anschließend muss sie der Großmutter beim Blut rühren helfen, Schwarzsauer kochen und anschließend essen. Der Vater, der dazu kommt, nimmt sie wortlos mit. Auch hier gelingt es ihr nicht, sich selbständig zu wehren oder sich zu entziehen.

Der Schlachter und das Schlachten werden für Marianne Viets zum Inbegriff von Gewalt. Diese Bild nutzt Marianne Viets auch später um besondere Momente des Ausgeliefertseins deutlich zu machen.

5.3.3 Weiterführende Schule

Ab 1957 besucht Marianne die weiterführende Schule in Form des „differenzierten Mittelbaus“ in ihrem Wohnort.

5.3.3.1 Historischer Kontext

Die folgenden Ausführungen zum historischen Kontext beziehen sich auf die, für Marianne relevanten Bereiche, Schule und die Lebenssituation junger Menschen in den fünfziger und Anfang der sechziger Jahre.

Wie beschrieben setzt nach Kriegsende angeregt durch die Alliierten eine bildungspolitische Diskussion ein, die die Alliierten als „Re-education“ bezeichneten. In Niedersachsen ist diese Bildungspolitik gekennzeichnet durch starke Auseinandersetzungen. Auf der einen Seite stehen die als intransparent geltenden Reformbemühungen u.a. durch den Kultusminister Grimme, auf der anderen Seite das Festhalten an den alten Traditionen z.B. durch den Kulturausschuss des Landtages in Niedersachsen. Trotz der Kritik der Alliierten am Schulsystem ist es Politik der Briten „so wenig wie möglich in die Neuordnung des Schulwesens einzugreifen“ (Rönnebeck: Bericht über schulpolitische Diskussion im Club zu Hannover. 26. August 1946. Abdruck in: Leski, H., 1991, S. 107. zitiert in Kaufhold 2010:106). Konsensfähige Entscheidungen werden nicht getroffen. Erst 1954 werden ein Schulverwaltungs- und ein Schulgesetz verabschiedet (vgl. Kaufhold 2010: 106–110)

Das dreigliedrige Schulsystem ist von den Alliierten nicht gewünscht und wird auch in Niedersachsen, vor allem wegen der mangelnden Durchlässigkeit, kontrovers diskutiert. Unterstützt durch die GEW erarbeitet eine Arbeitsgruppe des Kultusministeriums die Grundlagen für den Schulversuch "Differenzierter Mittelbau". Mit dem 1951 veröffentlichten Erlass legt das Ministerium die Grundlagen. In diesem Schulversuch sollen die Schüler*innen von der fünften Klasse bis einschließlich der achten Klasse (EA-die Schulpflicht endete nach der achten Klasse) gemeinsam unterrichtet und ihnen die Möglichkeit zum Übergang in eine weiterführende Schule ermöglicht werden. Mariannes Schule gehört zu den ersten sechs Volksschulen, die 1953 die notwendigen Stellen des höheren

Lehramtes für den Schulversuch bekommen und mit dem Versuch starten. Der Schulversuch "Differenzierter Mittelbau" ist in der Fachöffentlichkeit umstritten. Es wurden mehrfach Untersuchungen in Auftrag gegeben, deren Ergebnisse 1963 den "Differenzierten Mittelbau" als wirksame Form der Förderstufe darstellen. (vgl. Kaufhold 2010:110–113)

Parallel dazu gibt es eine bundesweite Diskussion zu den Volksschulen auf dem Land. Der Unterricht auf dem Land fand derzeit überwiegend in ein- oder zweiklassigen „Zwergenschulen“ statt. Eine Lehrperson war zuständig für vier bzw. acht Jahrgänge. Schon 1950 gab es herbe Kritik am ländlichen Schulwesen, insbesondere der Volksschule. Der Präsident des Landvolkes kritisierte in der "Land - und Forstwirtschaftlichen Zeitung" öffentlich die Arbeit in der Volksschule auf dem Land. Lehrerverbände und Landvolk thematisierten die Schwierigkeiten, die sie in der unzureichenden Ausstattung der Schulen mit Fachräumen, Lehrmaterial und Lehrkräften, sahen. Aber auch die mangelnde Vorbereitung der Schüler*innen auf ein Leben, welches nicht mehr den Lebensentwürfen der Elterngeneration entsprach, wurde kritisiert. Die Modernisierung der Agrarwirtschaft und das zukünftige Berufsleben stellen neue Herausforderungen, denen die Schulbildung gerecht werden muss. Die Lehrerverbände und das Landvolk sahen den im niedersächsischen Schulgesetz (1954) formulierten Grundsatz: „Kein Kind darf aus sozialen Gründen in seinem Bildungsgang beschränkt werden.“ (§ 4. Gesetz über das öffentliche Schulwesen in Niedersachsen. 14. September 1954 (Nds.GVBl. 1954 (89) In: Nds. SVBl. 1954, S. 214 ff. zitiert in Kaufhold 2010:127) in den niedersächsischen Volksschulen auf dem Land nicht eingelöst und kritisierten die Diskriminierung der Schüler*innen. Befürchtet wurde zudem, dass leistungsfähige Schüler*innen mit der Unterstützung der Eltern in andere Schulformen abwandern könnten und so die Volksschule weiter schwächen würden. (vgl. Kaufhold 2010: 124–132) In das Gesetz aufgenommen war die Empfehlung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs - und Bildungswesen zur gesetzlichen Verpflichtung eines neunten Schuljahres. Das niedersächsische Gesetz sah jedoch die Abweichung von der Regelung vor: „Das neunte Schuljahr wird eingeführt, sobald und soweit die schulorganisatorischen Verhältnisse die Durchführung eines geordneten Schulbetriebes ermöglichen“ (§18 (2) Gesetz über das öffentliche Schulwesen in Niedersachsen. Nds. SVBl. 1954, S. 214 ff. zitiert in: Kaufhold 2010:306). Die Realisierung des gesetzlichen Anspruches scheitert an den schlecht ausgebauten ländlichen Volksschulen und es kommt zu einer doppelten Diskriminierung. Im Jahr 1956 veröffentlicht der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen die Empfehlung „Die Volksschule auf dem Lande“. (vgl. Kaufhold 2010: 134–135)

Diese wird von der Fachöffentlichkeit begrüßt und gibt der Diskussion „neuen Aufschwung“: „Wo es die Verhältnisse zulassen, sind in ausgebauten Systemen (oder in Sammelklassen) Einrichtungen vorzusehen, die einen späteren Übergang zu mittleren und höheren Schulen ermöglichen, zum Beispiel Mittelbau- oder Aufbauzüge.“ (Die Volksschule auf dem Lande. Empfehlung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. In: Nds. SVBl. 1957, S. 98 ff. zitiert in Kaufhold 2010:134-135). Der Ausschuss betont in diesem Papier, dass sich das "Bauerntum" innerhalb des "Staatsvolkes" unverstanden fühlt und plädiert dafür den Jugendlichen auf dem Land durch Bildung die Möglichkeit zu geben sich der "neuen Gesellschaft anzupassen" und an der neuen "städtischen Kultur und Lebensform" teilzuhaben. Hierzu ist die neunte Klasse in der ländlichen Volksschule notwendig, vielmehr soll auf ein zehntes Schuljahr hingearbeitet werden, damit eine Vorbereitung auf das Berufs - und gesellschaftliche, politische Leben stattfinden kann. Der Ausschuss stellte heraus, dass eine "Trennung der Geschlechter" erfolgen soll um Vorbereitung geschlechtsspezifisch gestalten zu können. (vgl. Kaufhold 2010: 308–309)

Die regionale Realisierung des neunten Schuljahres und der Dorfgemeinschaftsschulen (oder auch Mittelpunktschulen) lassen noch Jahre auf sich warten. In Mariannes Heimatregion, wo bereits 1952 der Schulversuch „differenzierter Mittelbau“ begonnen hatte, wird ab 1960 die Einführung eines neunten Schuljahres vorbereitet. Im gleichen Jahr beginnen auch die Planungen für den Ausbau von Mariannes Volksschule zur Mittelpunktschule und deren Erweiterung um weitere Klassen. (vgl. Am-LK 7)

Die Einweihung des Erweiterungsbaus kann im Jahr 1961 stattfinden. (vgl. AM-LK 8)
Diese Räumlichkeiten dienen dem differenzierten Mittelbau bis zum Auslaufen des Modellversuchs als Unterrichtsräume.

"Der differenzierte Mittelbau umfaßt [sic] das 5. bis 8. Schuljahr. Hier bleiben die Schüler, die sich sonst nach dem vierten Grundschuljahr auf die Oberstufe der Volksschule, die Mittelschulen und Gymnasien verteilen würden, noch bis zu weiteren vier Jahren zusammen. Dieses Zusammenleben geschieht jedoch nicht etwa so, daß [sic!] sich die Gemeinsamkeit der Schüler nur auf das gemeinsame Schulhaus bezieht, im Übrigen aber eine Trennung nach Schulklassen mit verschiedenen Lehrzielen stattfindet, sondern innerhalb des Klassenverbandes bleiben die sonst nach den verschiedenen Schulformen auseinandergehenden Schüler beieinander. Sie haben in gewissen Fächern gemeinsamen Unterricht und werden dann wieder in anderen Fächern nach späteren Schulzielen getrennt unterrichtet, was unter anderem mit dem Ausdruck „differenziert“ gesagt werden soll" (Brandau 1963: 11–12).

Motive für die Initiierung des Schulversuchs waren lt. Brandau die soziale Koedukation, d.h. "die gemeinsame Unterrichtung und Erziehung der Kinder aller Volksschichten zum Nutzen unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens" (Brandau 1963:12) und einem Entgegenwirken des Schüler*innenschwundes in den weiterführenden Schulen.(vgl. Brandau 1963: 12-14) Beobachtbar war am Anfang der 1950 er Jahre, dass die Eltern für ihre Kinder die Form der Mittelschule oder aber des Gymnasiums wählten, die Kinder die entsprechenden Aufnahmeprüfungen bestanden und dann ca. 1/4 der Schüler*innen diese weiterführenden Schulen ohne Abschluss verließen. Sie verfügten damit nicht automatisch über einen Volksschulabschluss.

Anspruch des Schulversuchs ist es den Kindern beim Übergang in die weiterführende Schule "eine längere Zeit der Bewährung" (Brandau 1963:15) zu ermöglichen. Eine Überforderung der Schüler*innen soll vermieden und der Übergang in eine weiterführende Schule erleichtert werden. Dieser soll dem Leistungsstand der jeweiligen Schüler*in besser entsprechen und so gewährleisten, dass die Schule mit einem Abschluss verlassen werden kann. Auch der Wechsel vor Ende der achten Klasse sollte möglich sein, z.B. zu dem Zeitpunkt an dem auf den Gymnasien der Unterricht der zweiten Fremdsprache beginnt.

Gerade in den eher ländlichen Regionen besaßen die Schulen sog. "gehobene Klassen" (9.+10. Klasse), in denen die Schüler*innen ihren Mittelschulabschluss erwerben konnten, wenn sie im differenzierten Mittelbau vorher die entsprechenden Kurse besucht hatten. (vgl. Brandau 1963:23)

Winkel beschreibt die zwei "pädagogische Prinzipien" die im Schulversuch des differenzierten Mittelbaus wirksam werden detaillierter:

1."Das Prinzip der gleitenden Auslese". Dies meint die Schüler*innen werden in dem meisten Fächern gemeinsam unterrichtet. Der Englisch - und Mathematikunterricht erfolgt von Beginn an in zwei verschiedenen Gruppen: Stamm (Volksschulniveau) und Kurs (Niveau der weiterführenden Schulen). Die Differenzierung nimmt dann ab Klasse sechs weiter zu.

2."Das Prinzip der sozialen Koedukation": Die Schülerschaft wird als "Arbeits-, Spiel- und Erlebnismgemeinschaft" gesehen und setzt sich aus allen "Milieubereichen" zusammen. Die Struktur der Schüler*innenschaft entspricht die der Grundschulen der entsprechenden Bezirke. Winkel spricht auch von einem "Miteinander aller Begabungsschichten und - arten" (Winkel 1963: 29).

Brandau betont: „die Teilnahme an diesem Versuch (ist) für die Schüler als auch für die Lehrer freiwillig“ (Brandau 1963:15).

Der Schulbesuch des differenzierten Mittelbaus von Marianne liegt in den Jahren 1957 bis 1964. Gerade in diesen Jahren des Wiederaufbaus ändert sich das Leben in Deutschland. Preuss-Lausitz führt aus, dass sich die Lebenssituation der Familien durch das Wirtschaftswachstum in der Adenauer-Ära verändert. Waren die 50er Jahre eher Mangeljahre (wie oben beschrieben), war es nun möglich durch die gestiegenen Real-löhne Häuser zu bauen und Elektrogeräte zu kaufen. Genügend Lebensmittel sind vorhanden. „Zwar blieb die häusliche Erziehung der 50er Generation so repressiv, wie diese Zeit insgesamt war. Aber ein Vergnügen hatten alle: Die Lust am Essen, am oralen Konsum ergriff uns, und auch die Kinder durften: Eine „Fresswelle“ ergriff das Land [..]“ (Preuss-Lausitz 1991).

Die Stimmung in der Bevölkerung veränderte sich. Faulstich, Hickethier, u.a. (2003) beschreiben eine neue Protestkultur. Hickethier sieht fünf maßgebliche Strömungen, die die Entwicklung dieser Kultur prägen:

- Die Kritik gegen die gelebte Praxis NS Eliten auch weiterhin als führende Funktions-träger in Kultur, Verwaltung, Industrie und Bildung einzusetzen bei gleichzeitigem An-spruch sich von dem NS Regime zu distanzieren.
- Zunehmend Proteste gegen die konservative Bundesregierung. Die Ostermärsche beginnen Anfang der 1960er Jahre mit ihrem Protest gegen die Atomwaffen und werden zunehmend politisiert.
- Die Durchsetzung der "künstlerischen Moderne". Bewusst versuchen Kunstschaf-fende gegen die in der Bevölkerung durch die NS Kampagnen gegen ‚entartete Kunst‘ entstandene Haltung der „aggressiven Unduldsamkeit gegenüber allem Ungewohnten und als ‚undeutsch‘ Empfundenen“ (Hickethier 2003:13) durch aktionistische Kunstkon-zepte (wie z.B. Go-Ins) Zeichen zu setzen und sich gegen eine auf Homogenität ausge-richtete deutsche Kultur zu wenden.
- Eine neue Konsumkultur entwickelt sich. Das Warenangebot überstieg die Nach-frage und es muss um die Kunden geworben werden. Supermärkte entstehen und die Kund*innen können zunehmend wählen. Die Medialisierung des Alltages verändert Per-spektiven und internationalisierte Essgewohnheiten. (vgl. Hickethier 2003: 12–15)
- Im Übergang der 1950er in die 1960er Jahre entsteht eine neue Jugendkultur. „Sie war medien- und musikbezogen und individualistisch, sie war auf Widerspruch gegen die Erwachsenenwelt ausgerichtet, und sie war nicht mehr bündisch und organisiert, war

auch nicht sport - und kampfbezogen, sondern wollte konsumieren, genießen, wollte eine andere Welt, als sie die Erwachsenen vorlebten“ (Hickethier 2003:13).

Durch die neuen ökonomischen Möglichkeiten und die öffentlichen Diskurse verändert sich die Jugend. Preuss-Lausitz zählt auf: "vorehelicher Geschlechtsverkehr wird legitim", "Verhütungsmittel werden zugänglich", Aufklärungsfilme, Möglichkeit des Schallplattenbesitzes und damit Selbstbestimmung über den eigenen Musikgenuss und Beginn des Tanzens ohne Partner. „Es entstand also eine massenhafte - von den Großstädten durch die Medien bis in das letzte Dorf vordringende - Kultur der Sexualität, des Körpererlebens, eine Kultur der Lust. Es war zuerst wie beim Essen eine Kultur der Quantitäten, auf die männliche, großstädtische oder studentische Jugend begrenzt. Aber das blieb nicht lange so“ (Preuss-Lausitz 1991: 96). Den Jugendlichen ist es möglich "ihre" Musik zu hören. Auf den Rock`n`Roll Ende der fünfziger Jahre, folgt der Twist und dann der Beat. Die Beatles und die Rolling Stones sind die beliebtesten Bands der Jugendlichen. Gerade die Beatles lösen Begeisterungstürme bei jungen Mädchen aus. „Die Beatles und ihre Musik symbolisierten die Auflehnung der Jugend gegen Vorurteile und Konventionen; persönlich strahlten sie Vitalität und sanft erotischen Appeal aus. Mit den Songs »All you need is love« (EA-1967), »Help! « (EA-1965) oder »I need you« (EA-1965) sprachen sie die innere Einsamkeit und die romantischen Träume der Teenager an“ (Loschek 1984:248). Ebenso bewegt wie die Musikszene ist die Modeszene. Man spricht von "The swinging sixties" und die Vogue von einer "Revolution". War bislang eher die reife Frau im Mittelpunkt des Interesses, rückt nun die Jugend in den Fokus. Die Kaufhäuser und Boutiquen stellen ihre Verkaufsstrategien auf diese Zielgruppe um und die "junge Mode" wird zum umsatzstarken Geschäft. Modevorbilder wie die amerikanische Präsidentengattin kleiden sich betont jugendlich mit körperbetonter und eher kurzer Kleidung. Das Schönheitsideal der Zeit ist die junge Frau mit der knabenhaften Figur (à la Leslie Hornby genannt Twiggy). Die Mädchen und jungen Frauen tragen Miniröcke, Feinstrumpfhosen, Hosenanzüge (zum Teil inspiriert durch die Raumfahrt) und auch die Jeans, vorher eher Männern als Arbeitskleidung vorbehalten, beginnt sich gegen den Protest der Erwachsenen (Verbote der Schuldirektoren) langsam durchzusetzen. Auch die Frisurenmode beginnt sich zu verändern. Waren zum Beginn der 1960er Jahre noch Steckfrisuren und Hüte modern, setzt sich auch hier ein sportlicher ungezwungener Stil durch. Kurzhaarschnitte oder natürliche Langhaarfrisuren, Mützen und Kopftücher sind en vogue. (vgl. Loschek 1984: 248–269) Hickethier fasst wie folgt zusammen: „Das Neue und Besondere war, daß [sic!] sich mit dieser Jugendkultur die

Hoffnung [sic!] verband, auch längerfristig anders, also selbstbestimmter, freier, individueller zu leben, als es die Jugendlichen in den Elternhäusern erfahren hatten“ (Hickethier 2003: 16–17).

In den Großstädten ist diese Entwicklung präsent und die Jugendlichen gestalten diesen Wandel. Die Jugend auf dem Land dieser Generation ist weitgehend unerforscht. Ihre Zugangsmöglichkeiten zu der veränderten Jugendkultur sind beschränkt und begrenzen sich häufig auf Informationen aus den Printmedien. Karsten und Thunemayer

nehmen Stellung zur Situation der Jugendlichen im ländlichen Raum und skizzieren diese wie folgt. Die Kinder und Jugendlichen werden in die Arbeitsprozesse der Erwachsenen miteinbezogen. Je nach Geschlecht werden die Jungen eher im Außenbereich und die Mädchen eher in der Hauswirtschaft eingesetzt. Der Tagesablauf orientiert sich an den Fütterungszeiten der Tiere und Essenszeit der Hof bzw. Familiengemeinschaft. Das Leben spielt sich im Dorf und seiner nächsten Umgebung ab. Sozialkontakte stellen die Verwandten und die Nachbarn dar. Besuche in der Stadt sind selten. (vgl. Karsten 1991: 142–144)

5.3.3.2 Leben von Marianne Viets / *in dir steckt was und du kannst das* (4/120)

Marianne Viets besucht nach der Beendigung der Grundschule den niedersächsischen Schulversuch „differenzierten Mittelbau“ in ihrem Wohnort. Eine Alternative zum Schulversuch gibt es nicht. (vgl. AM-LK 9) Alle Jugendlichen aus dem Dorf und den umliegenden Dörfern besuchen diese Schule. Die Eltern von Marianne Viets hätten auch die Möglichkeit gehabt, ihre Tochter am Gymnasium in der Kreisstadt anzumelden. Sie entscheiden sich jedoch für den Schulversuch am Ort. Aufgrund der Mariannes schlechter Erfahrungen aus der Grundschulzeit, der Unsicherheit der Mutter und auch Mariannes eigener Unsicherheit, wird eine Schule außerhalb des Dorfes nicht in Frage gekommen sein. Auch ist bislang keines der Kinder aus der Familie auf eine höhere Schule gegangen. Um im Schulversuch aufgenommen zu werden, musste Marianne eine Aufnahmeprüfung absolvieren. Durch diese Prüfung wurde das Leistungsniveau der Schüler*innen festgestellt und die Klasseneinteilung vorgenommen. Scheinbar wider Erwarten gelingt es Marianne in „Kurs“ (Niveau der weiterführenden Schulen) eingestuft zu werden.

„und ich war dann, wie gesagt dann, ich hab das dann geschafft, das ich also in den Kurs kam“ (2/49-50)

Die Anfangszeit in der neuen Schule ist für Marianne nicht leicht. Die Situation aus der Grundschule scheint sich zu wiederholen.

„Das war denn ja, hab ich ja auch geschafft. Und dann kriegten wie diese Lehrerin ch. Jung (.) und diese Frau, da saß ich in der ersten (.) Reihe, neben einer Schwatzi- lise und ich, die so still war (.). Aber höflich und die mich angesprochen hat und ich und wer kriegte das drauf? Ich würde geschlagen, ich wurde erniedrigt, ich wurde in die Ecke gestellt, ich wurde, ich hab nur noch schlechte Zensuren geschrieben. Es war nur furchtbar. In Fächern die mir lagen bin ich auch schlecht geworden... Das erste Halbjahrszeugnis war, so ein schlechtes Zeugnis hab ich in meinem Leben vorher nie gehabt.“ (78/2487-2494)

Die Mutter reagiert mit Unsicherheit und Tränen, ähnlich wie Marianne. Während der Vater beginnt die Tochter zu unterstützen. Er hat sich inzwischen hochgearbeitet und sich im Ort und in der Region einen Namen gemacht. Seiner Tochter signalisiert er, dass sie in ihre Fähigkeiten vertrauen und die Lehrerin nicht ernst nehmen soll.

„Meine Mutter geheult, ich hab geheult. Mein Vater hat uns ausgelacht. Hat gesagt, das ist doch nur ne Lehrerin. Die weiß nicht, was du kannst.“ (78/2494-79/2497)

Der Vater, inspiriert durch seinen gelungenen Aufstieg und seine eigene stete Weiterentwicklung, interessiert sich für die Entwicklung seiner Tochter, welche er von nun an ständig begleitet und versucht ihren tief sitzenden Selbstzweifeln entgegen zu wirken. Gleichzeitig macht er der Tochter deutlich, was er von ihr erwartet.

„Beteiligung am Unterricht befriedigend, also mehr habe ich nie geschafft, weil ich immer sehr still war und mich nicht getraut hab, Minderwertigkeitskomplexe hatte (.) das aber (.) ich hatte meinen Vater vor allen Dingen, der (..) immer gesagt hat, immer gewusst hat (.) in dir steckt was und du kannst das und du schaffst das und er hat mich praktisch (.) gepuscht und hat immer gesagt, du wirst deinen Weg machen, das weiß ich ganz genau.“ (4/109-116)

Das Verhalten des Vaters zu Marianne steht im starken Gegensatz zu seinem Verhalten den Geschwistern gegenüber. Die Schwester macht in diesen Jahren ihre Ausbildung als landwirtschaftliche Gehilfin auf einem Lehrhof zu Ende, lernt ihren Mann kennen und heiratet 1959. Hier zahlen die Eltern zwar das Schulgeld für die Landwirtschaftsschule. Aber ob der Vater die Schwester angeregt hat, sich darüber hinaus weiterzubilden ist nicht bekannt.

Bei Mariannes Bruder sieht die Situation anders aus. Dieser ist sich weitgehend selbst überlassen, weil der Vater ihn seit seiner frühen Kindheit ablehnte und im aufgrund seiner Einschränkungen wenig zu traute:

„Weil mein Bruder, dem hat er nie was zugetraut. Der war Legastheniker, muss man sehen. Dann mit seinen Augen. Da hatte natürlich ganz viel Schwierigkeiten. Ähm bis auf dann auch, auf acht ja Hauptschule oder Volksschule nannte sich das ja. Hat aber später dann ohne meinen Vater, ganz auf sich selbst, hat er nachher ja landwirtschaftliche Lehre gemacht, hat ch nachher noch Schule besucht und hat auch noch äh den Fachhochschulreife gemacht. (.) und noch als äh (..) hat dann später als Gutsverwalter gearbeitet.“ (Nacherhebung 7/203-209)

Das Hauptaugenmerk des Vaters liegt auf der Entwicklung von Marianne. Bei ihr hat er den Anspruch, dass diese etwas aus ihrem Leben macht, die eigenen Fähigkeiten einsetzt und sich durch Bildung ebenfalls einen höheren Status erarbeitet.

Dies zeigt sich auch in Mariannes weiterer Schullaufbahn. Anders als viele andere Mädchen, besucht sie die Schule bis zum Ende der zehnten Klasse.

Den Archiven ist zu entnehmen, dass es mehr Mädchen als Jungen gab, die die Schule nach der achten Klasse und während der neunten Klasse verließen, obwohl sie als sogenannte „Kursschülerinnen“ die neunte und zehnte Klasse besuchen und einen Mittelschulabschluss erwerben durften. (vgl. AM-LK 10)

Bzgl. der Problematik des Besuches von weiterführenden Schulen schreibt Dahrendorf 1965, dass vier soziale Gruppen von Jugendlichen vom Besuch des Gymnasiums weitgehend ausgeschlossen waren: Landkinder, Arbeiterkinder, Mädchen und Katholiken. Da Marianne gleich zwei dieser sozialen Gruppen angehört, werden hier Dahrendorfs Erklärungen für die Landkinder und die Mädchen weiter ausgeführt. Den geringen Besuch der Landkinder führt er auf die konfessionelle und politische Homogenität der ländlichen Gemeinden zurück. Wer mobil ist, wandert ab, dadurch gibt es im ländlichen Raum selten Vorbilder "für den sozialen Aufstieg durch Bildung". Die wenigen Honorartoren des Dorfes, wie Ärzte, Pastor oder Lehrer werden eher als fremd erlebt und nicht selten werden Vorurteile über Akademiker durch diese indirekt weiter transportiert. Gerade bei den Bauern mit eigener Landwirtschaft wäre der Besuch des ersten Sohnes eines Gymnasiums mit dem Verlust des Nachfolgers auf dem Hof verbunden. Für die jüngeren Geschwister werden keine Ausbildungsalternativen gedacht. Es wird davon ausgegangen, dass die jüngeren Söhne und die Töchter auf Höfen einheiraten. Daher ist es Tradition den Besuch der Schule den Bedürfnissen der Landwirtschaft unterzuordnen. Bei der Gruppe der Mädchen stellt Dahrendorf die "Auswirkungen des sozialen Rollenbildes der Frau", in den Vordergrund. Die Frau hat sich nach wie vor den häuslichen und familiären Pflichten zu widmen, während ihr Bildung und Beruf traditionell weitgehend vorenthalten werden. Dies zeigt sich besonders durch das vorzeitige Abgehen der

Mädchen von den weiterführenden Schulen und ihrer geringen Präsenz in den Universitäten. Dahrendorf begründet diese Phänomene wie folgt: „Das Thema des Traditionalismus bleibt dasselbe, bei welcher der unterprivilegierten Gruppen wir es auch aufsuchen. Immer handelt es sich um dieselbe Figur: die sozialen Positionen, in denen die Menschen stehen, werden durch den begrenzten Horizont bestimmt, in dem die höhere Bildung weder als Recht noch als Chance einen Platz hat. Die Grenzen dieses Horizontes werden durch ein effektives System sozialer Kontrollen garantiert, das den Betroffenen nicht etwa äußerlich ist, sondern von ihnen übernommen und unreflektiert verwaltet wird“ (Dahrendorf 1965: 66).

Der Vater von Marianne Viets stellt eine seltene Ausnahme dar, in dem er die Möglichkeit des Aufstieges durch Bildung im ländlichen Kontext verkörpert und er mit seinem Leben zeigt, dass dies gelingen kann. Er selber verortet sich eher in der ländlichen „Elite“, was sich besonders deutlich in seiner Äußerung über die Lehrerin (s.o.) zeigt.

Gleichzeitig erlebt Marianne die Mutter, die den eigenen Wunsch nach Bildung aufgeben musste, um für die elterliche Familie zu arbeiten und sich später dem Ehemann unterordnet und dessen Karriere befördert.

„Dies (.) und sie hat, sie hat so viel geleistet. Sie hat so viel getan. Und äh und hat meinen Vater im Grunde genommen überhaupt ermöglicht Karriere zu machen. Und war so unterwürfig. (.) Und hat (..) überhaupt nichts aus ihrer (.) war sehr beliebt, überall.“ (Nacherhebung 5/159-6/162)

Mariannes Situation in der Schule stabilisiert sich. Sie lernt andere Jugendliche kennen, auch die beste Freundin, die sie ihr Leben hindurch begleitet.

In der Haupterzählung stellt Marianne die Prüfung in der zehnten Klasse heraus. Anders als in den Mittelschulen im Landkreis, musste sie schriftliche und mündliche Prüfungen in allen Fächern vor einer großen Kommission ablegen. Hier markiert sie deutlich, dass der Schulversuch anspruchsvoller war als andere Schulen und dass sie diese Schule, im Gegensatz zu anderen, „geschafft“ hat. Im Jahr 1964 erhält Marianne ihre mittlere Reife.

Das Leben außerhalb der Schule wird von Marianne nicht thematisiert. Sie spricht außer über ihre Liebe zur Musik (s.o.) nicht über Freizeitbeschäftigungen. Es ist zu vermuten, dass Marianne die sich ändernden Lebensbedingungen (Mode, Musik, Kunst, aber auch Politik) wie die meisten Jugendlichen auf dem Land nur „am Rande“ durch Zeitungen und Radio, evtl. aus Erzählungen anderer Jugendlicher miterlebt hat. Es finden sich kei-

nerlei Hinweise darauf, dass sie neugierig darauf gewesen wäre, versucht hat sich Informationen zu verschaffen, das Leben außerhalb des Landkreises kennenzulernen oder sich kritisch mit dem eigenen Lebenskontext auseinandergesetzt hat.

Durch den Vater erlebt Marianne eine andere Form der Offenheit, welche sich eher auf die Region bezieht. Nämlich die Bemühungen durch Beratung, Bildung und den Aufbau von Gremien der Selbstverwaltung einerseits die Landwirtschaft modern und fortschrittlich im Interesse der Landwirte aufzustellen, bei gleichzeitigem Bemühen einer „Landflucht“ vorzubeugen und die kulturelle Eigenständigkeit des Landes/ der Region zu bewahren. Vorrangig in den häuslichen Gesprächen ist die Region und nicht die sich verändernde Kultur in den Großstädten oder anderen Teilen der Bundesrepublik. Dies bewirkt auch bei Marianne eine Konzentration auf die ländliche Region.

5.3.4 Berufswahl

Zum Ende ihrer Zeit im „differenzierten Mittelbau“ (etwa 1964) beschäftigt sich Marianne mit ihrer Berufswahl.

5.3.4.1 Historischer Kontext

Dieses Kapitel dient der Rekonstruktion von Möglichkeiten, welche sich Marianne und ihren Eltern für ihre Entscheidung boten.

Den Archiven ist zu entnehmen, dass Ende der 1950 er Jahre, Anfang der 1960 er Jahre das Schulwesen für die berufsbildenden Schulen im Landkreis neugeordnet wurde. Waren bislang auch in kleineren Orten Schulen angesiedelt, in denen der schulische Teil der dualen Ausbildung abgeleistet werden konnte, war dies jetzt nur noch in wenigen Orten im Landkreis möglich. Auch im Heimatort von Marianne befand sich eine gewerbliche, kaufmännische und hauswirtschaftliche Berufsschule in Trägerschaft eines Berufsschulzweckverbandes und eine Landwirtschaftsschule in Trägerschaft der Landwirtschaftskammer Hannover. Hier hat auch der Beratungsring, bei dem der Vater von Marianne tätig ist, seinen Standort. (vgl. Am-LK 11, AM-LK 12) 1963 schloss die Mädchenabteilung der Landwirtschaftsschule bzw. wurde mit den Mädchenabteilungen der anderen Schulen in der Kreisstadt zusammengelegt. (vgl. AM-LK 11) D.h. jegliche Ausbildung in den ländlichen Teilen des Landkreises war immer mit einem Weg, zumindest für den schulischen Teil in die Kreisstadt verbunden.

Der Jugendbericht aus dem Jahre 1965 beschreibt das Verhalten der Eltern von Mädchen bei der Berufswahl wie folgt: „Für die Berufswahl der Mädchen spielt häufig noch

eine Rolle, daß [sic!] die Elterngeneration eine qualifizierte Berufsausbildung für Mädchen ablehnt, zumindest nicht hohe Kosten dafür in Kauf nehmen -will. Erfreulich ist, daß [sic!] die Neigung, z. B. Pflege und Erziehungsberufe zu ergreifen, trotzdem wächst“ (BT-Drs. IV/ 3515 1965: 13–14). Laut Pross war das Berufswahlverhalten von Mädchen zu Beginn der sechziger Jahre stark auf bestimmte Berufsgruppen beschränkt: „Das zeigt die Liste der zehn Berufe, die 1963 am stärksten besetzt gewesen sind: Verkäuferin, Friseurin, Industriekaufmann, Kaufmann in Groß - und Außenhandel, Damenschneiderin, Bürogehilfin, Rechtsanwalts - und Notargehilfin, ländliche Hauswirtschaftsgehilfin, Bürokaufmann und Bankkaufmann.“...„Seit mehr als einem halben Jahrhundert sind Verkauf und Büro auf den unteren und mittleren Ebenen typische Domänen der Frauen“ (Pross 1976: 24–26). Metz-Göckel kritisiert Pross an dieser Stelle und indem sie schreibt, „Diese Unterstellung eines Wahlverhaltens als Ergebnis individueller Entscheidung junger Frauen widerspricht einer soziologischen Deutung. Pross fragt nicht, wie es zu dieser Stabilität des Wahlverhaltens über Jahrzehnte hinweg gekommen ist, sondern nahm gerade in der Ausbildungsstufe mit den geringsten Handlungsspielräumen eine Autonomie der Handelnden an, die den Opportunitätsstrukturen nicht entsprach“ (Metz-Göckel 1996: 607). Metz-Göckel geht davon aus, dass den Mädchen keine andere Wahl blieb als sich in diesen Berufen ausbilden zu lassen.

Im Landkreis gibt es die Möglichkeit in der Kreisstadt die Ausbildung zur Kinderpflegerin zu absolvieren. Der Beruf der Kinderpflegerin hat wenig Ansehen unter den sozialen Berufen, doch Nachfrage und Bedarf in der Nachkriegszeit sind groß. Die Zahl der Ausbildungseinrichtungen wuchs. In der Zeit zwischen 1960 und 1966 wurden 51 neue Ausbildungsstätten eröffnet. 1966 gab es 154 Ausbildungsstätten für Kinderpflege, meist in kommunaler oder staatlicher Trägerschaft. Voraussetzung für die Ausbildung war der Abschluss der Volksschule (also 8 Jahre, nach 1962 in Niedersachsen 9 Jahre). Hatte die Schülerin vor Aufnahme der Kinderpflegerinnenausbildung ein Jahr in einer Haushaltsschule absolviert, dauerte die Ausbildung zur Kinderpflegerin ein Jahr. Für diejenigen, die kein Jahr in einer Haushaltsschule vorweisen konnten, boten einige Schulen eine Ausbildung von 1,5 bis 2 Jahren an. Nach der schulischen Ausbildung schloss sich meist ein Anerkennungsjahr an. Unterrichtet wurden die Schülerinnen meistens durch Jugendleiterinnen, zum Teil auch durch Gewerbelehrerinnen. Die Kinderpflegerinnen oder auch Kinderpflege- und Haushaltsgehilfinnen wurden nach abgeschlossener schulischer und praktischer Ausbildung in Familien zur Unterstützung der Hausfrau und Mutter oder als Helferinnen in Jugendwohlfahrts – oder Gesundheitseinrichtungen tätig. Meist stellte die Berufstätigkeit einen „Übergangsberuf“ in die Ehe und die Rolle der Hausfrau und Mutter dar. (vgl. Amthor 2003: 443–445)

Die Kinderpflegerinnenausbildung in der Kreisstadt ist im Gegensatz zur Kindergärtnerinnenausbildung kostenlos, weil es sich um eine staatliche Schule handelt. Im „Zweiten Bericht über die Lage der Jugend und die Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendhilfe (Jugendbericht)“ findet sich dazu: „Die Kosten der Ausbildung sind verschieden. Die Spanne reicht von Schulgeldfreiheit in den Ländern Nordrhein- Westfalen, Niedersachsen, Hessen, Hamburg, Bremen bis zu Gesamtkosten von 1100 DM in zwei Jahren (ohne Lebenshaltungskosten). Häufig gibt es in Kindergärtnerinnenschulen die Verpflichtung, während der Ausbildung im Internat zu wohnen. Das erhöht die Kosten “ (BT-Drs.V/2453 1968: 60).

Die Ausbildung zur Kindergärtnerin ist nicht nur mit höheren Kosten verbunden, sondern auch die Zugangsvoraussetzungen sind andere als bei der Kinderpflegerinnenausbildung: „Bis weit in die sechziger Jahre hinein mussten Bewerberinnen für diesen sozialen Beruf als Zugangsvoraussetzung die mittlere Reife oder einen gleichwertigen Bildungsabschluss nachweisen, der durch eine Aufnahmeprüfung oder eine schulwissenschaftliche Prüfung ersetzt werden konnte. Ferner hatte die Schülerin ein Mindestalter von 17 Jahren und eine einjährige hauswirtschaftliche Vorbildung nachzuweisen“ (Amthor 2003: 424).

Leider war es nicht möglich Originalunterlagen der Stiftung auszuwerten in der Marianne das Kindergärtnerinnenseminar besuchte. Daher muss an dieser Stelle auf die Ergebnisse aus der Literatur verwiesen werden.

„Die zweijährige Ausbildung selbst erstreckte sich auf theoretischen und praxisbezogenen Unterricht, der durch praktische Erziehungsarbeit ergänzt wurde, so beispielsweise in Bayern durch ein sechswöchiges und in Berlin durch ein zwanzigwöchiges Praktikum in einem Hort, einem Kindergarten oder einem Säuglingsheim“ (Amthor 2003: 424).

„Die praktische Ausbildung geschieht unterrichtsbegleitend in Kindergarten und Hort, z. T. auch noch in Hauswirtschaft und Kinderpflege. Während der beiden Ausbildungsjahre werden zudem zusammenhängende Praktika mit einer Dauer von 9 bis 12 Wochen durchgeführt“ (BT-Drs.V/2453 1968: 60).

„Die Ausbildung schloss in allen Bundesländern mit der Berufsbezeichnung „Kindergärtnerin und Hortnerin“ ab, der dann jedoch auch für eine Tätigkeit im Hortbereich berechnete“ (Amthor 2003 95: 424).

Inhalte der Ausbildung sind neben den allgemeinbildenden Fächern, wie Deutsch, Natur- und Kulturkunde, Sozialkunde und Religion auch berufskundliche Fächer wie Erzie-

hungslehre, „Kindergarten-, Hort – und Heimkunde“, Kinder – und Jugendliteratur, Wohlfahrtskunde, Gesundheitslehre. Der unterrichtliche Schwerpunkt (sichtbar an dem hohen Anteil an Unterrichtsstunden z.B. in Hessen, von Amthor exemplarisch herangezogen, waren von insgesamt 38 Wochenstunden 24 Stunden eher praktisch orientiert) liegt auf den praktischen und gestalterischen Fächern, wie Musik, Gymnastik, Bewegungsspiel, Turnen, Zeichnen, Nähen, Ausschneiden, Werken und der praktischen Arbeit. (vgl. Amthor 2003: 424–425)

5.3.4.2 Leben von Marianne Viets / *das hättest du auch mit Hauptschule können* (5/138)

Für Marianne Viets stellt sich die Situation der Berufswahl anders dar als es zur damaligen Zeit typisch war. Ihre Berufswahl ist ein Thema in der Familie. Den Eltern ist es wichtig, dass Marianne eine Ausbildung macht, die ihren Fähigkeiten und Interessen entspricht. Vor allem der Vater achtet darauf, dass diese Ausbildung auch dem Leistungsniveau entspricht, welches Marianne sich durch ihren Mittelschulabschluss erworben hat. Sie ist die erste in der Familie, die es auf dem direkten Weg geschafft hat, ein höheres Bildungsniveau zu erreichen und an diesem soll die Ausbildung ansetzen. Die Berufswahl, der Beruf der Kindergärtnerin, scheint für Marianne immer wieder außerhalb der Familie rechtfertigen zu müssen. Auch innerhalb der Haupterzählung ist es ihr wichtig diesen Berufswunsch plausibel und aus der eigenen Biographie begründend darzustellen. Hier stehen für sie besonders die eigenen negativen Erfahrungen und Repressalien im Vordergrund, die sie während ihrer Kindheit erleiden musste:

„da - es war aber schon ab der sechsten Klasse für mich eben ziemlich klar, dass ich was mit Kindern machen wollte, hing damit zusammen, dass ich mich nicht sehr wohl gefühlt hab als (...) Kind“ (3/90-92)

Zu vermuten ist, dass nicht nur das eigene Leid, wie Marianne es mehrfach argumentiert Ausschlag gebend war, sondern auch die Mutter. Diese lebt Marianne vor, wie sie mit Menschen umgeht, die nicht der gesellschaftlichen Norm und den Erwartungen anderer entsprechen. Darauf weisen Mariannes Erzählungen bzgl. des mütterlichen Umganges mit dem Bruder, der „mongoloiden“ Tochter der Vermieterin und des lernbehinderten Mädchens aus der Nachbarschaft, welches Marianne zurück in die Klasse geholfen hat, hin.

Im Interview wird jedoch auch deutlich, dass Mariannes Berufswunsch in der Schule nicht angesehen und sie auch durch diesen, Repressalien ausgesetzt fühlt:

„Obwohl ich dann auch in der zehnten Klasse nur (.) gehänselt worden bin (..) deshalb. Von den Lehrern(.) (I.mh), unser Rektor (.), der das überhaupt nicht verstehen konnte, dass jemand überhaupt in Erwägung zieht nen sozialen Beruf zu ergreifen. Die ham mich , du alte Kindertante, ham sie mich beschimpft. (.) (I.Mh) Also das war nicht unbedingt, das wurde nicht gelobt, das man sozial sein wollte, nein(.).Das war (.) man ging zum Finanzamt oder irgendwo ins Büro und das warn die Berufe, die für Mädchen (.), die man für Mädchen dachte, dass die richtig sind.“ (79/2510-2515)

Beim Arbeitsamt bekommt Marianne die Empfehlung die Kinderpflegerinnenausbildung in der Kreisstadt zu absolvieren. Hier gibt es eine staatliche Kinderpflegerinnenschule. Die Eltern wägen mit Marianne die verschiedenen Alternativen ab. Die Kinderpflegerinnenschule in der Kreisstadt scheidet als Möglichkeit aus. Diese könnte auch mit einem Hauptschulabschluss besucht werden und dem Vater ist es wichtig, dass Marianne ihren Mittelschulabschluss nutzt:

„du hast Realschulabschluss und das kommt nicht in Frage, da wirst du keine Kinderpflegerin, das hättest du auch mit Hauptschule können.“ (4/130-132)

Für die Ausbildung zur Kindergärtnerin muss Marianne eine einjährige hauswirtschaftliche Vorbildung (vgl. Amthor 2003: 424) nachweisen. Laut Jugendbericht kann diese wie folgt erreicht werden: „der Nachweis hauswirtschaftlicher Kenntnisse durch die Abschlußprüfung [sic!] einer 1jährigen Haushaltsschule [sic!] oder entsprechender Kenntnisse nach 1jähriger hauswirtschaftlicher Tätigkeit im Familien- oder Anstaltshaushalt“ (BT-Drs.V/2453 1968: 60).

Unter Anstaltshaushalt ist auch ein Praktikum in einem Kindergarten zu verstehen. In der näheren Umgebung zu Mariannes Wohnort gibt es keine Kindergärten. So entscheiden die Eltern, dass Marianne die Maidenklasse der Landfrauenschule besuchen soll. Auch die Schwester hat eine Landfrauenschule besucht und dort die Ausbildung zur landwirtschaftlichen Gehilfin gemacht. Außerdem pflegt der Vater durch seine berufliche Tätigkeit enge Kontakte zu der Landfrauenschule in der nächstgelegenen Kreisstadt, der ein Internat angeschlossen ist.

„und dann wurde diese, allerdings hatte mein Vater da mit auch seine Finger drin, dass diese Schulform überhaupt ähem überhaupt dort angesiedelt wurde, sone Art Frauenfachschule Mit (.) allem was dazu gehört und aber nur einjährig (.) und damit hatte man dann keinen Berufsabschluss während die anderen damit ja den Berufsabschluss hatten, aber es war eben eine Möglichkeit a. ähem beschult zu werden, was ja auch Schulpflicht bestand ja immer noch“ (6/167-175)

Vermutlich schätzen die Eltern das Ansehen der Schule als „höhere Töchter – Schule“ der Region und als Ausbildungsstätte der "ländlichen Elite" (W 2:147). Ihnen ist bewusst, dass die Mädchen dort auf Selbsttätigkeit und gesellschaftliches Engagement vorbereitet werden. Auch den Erwerb von Kenntnissen über Land – und Hauswirtschaft und die Aneignung von praktischen Fähigkeiten in diesem Bereich erachten die Eltern für wichtig. Anschließend ist dann für Marianne geplant das Kindergärtnerinnenseminar einer evangelischen Stiftung zu besuchen. Für beide Schulen müssen die Eltern Schulgeld und Geld für Unterkunft und Verpflegung aufbringen. Gleichzeitig ist die Ausbildung insgesamt länger als die ein Jahr kürzere Kinderpflegerinnenausbildung in der Kreisstadt. Doch diese Lösung der Beschulung der Tochter und die Unterbringung in den Internaten entsprechen den verschiedenen Bedürfnissen der Eltern. Die Tochter bleibt zunächst im Kontext des Vaters. Er kennt die Lehrerinnen in der Landfrauenschule und weiß um die Inhalte und die Kultur der Schule. Das Niveau der Ausbildung bleibt nicht hinter den Möglichkeiten der Tochter zurück. Ein Bildungsaufstieg scheint damit gewährleistet zu sein. Gleichzeitig weiß die Mutter ihre Tochter „gut“ versorgt und unter Aufsicht.

Im Gegensatz zu den oben genannten und üblichen Ausbildungsberufen wird Marianne Viets in beiden Schulen kein Gehalt beziehen, sondern die Eltern müssen Schulgeld zahlen. Die Eltern investieren also bewusst in Mariannes Ausbildung. Daher ist davon auszugehen, dass sie der Tochter eine spätere Berufstätigkeit ermöglichen wollen und nicht wie oft üblich das primäre Interesse haben, die Tochter gut zu verheiraten.

5.3.5 Landfrauenschule

Marianne besucht in den Jahren 1964/1965 die Maidenklasse der Landfrauenschule in der Kreisstadt.

5.3.5.1 Historischer Kontext

Die historische Kontextuierung soll der Fallrekonstruktion als Hintergrund dienen und ein Bild dieser besonderen Schul – und Lebensform nachzeichnen, die Marianne besuchte. Im ausgehenden 19. Jahrhundert entstanden die ersten ländlichen Haushaltungsschulen (wie die Landfrauenschulen zunächst genannt wurden). Ihre Gründung wurde von der bürgerlichen Hausfrauenbewegung, vorangetrieben, welche dem rechten Flügel der bürgerlichen Frauenbewegung zu zurechnen waren. Zusammen mit den Landfrauen, die ebenfalls zum Teil im Bund Deutscher Frauenvereine (BDF) organisiert waren, nahmen

„sie „Einfluß [sic!] auf die kommunale und staatliche Verwaltung und die jeweiligen Landwirtschaftskammern, um eine Unterstützung der hauswirtschaftlichen Ausbildung der Landmädchen zu erreichen“ (W 2: 27). Als Vorbild für die ländliche Haushaltungsschule dienten die Mädchenpensionate in den Städten. In diesen wurden die Töchter des Bürgertums auf ihre Rolle als Ehefrau, Mutter und Leiterin eines Haushaltes vorbereitet. Verbunden mit dem Gedanken die jungen Frauen auf dem Land zu halten und nicht in die Städte abwandern zu lassen, entstand die Idee etwas Adäquates auf dem Land einzurichten. Wo die jungen Frauen das lernen konnten, was sie für die Führung eines Haushaltes auf dem Land benötigten. Gleichzeitiges Ziel war die Verbundenheit mit der Region herzustellen, um einer Landflucht der Mädchen vorzubeugen. (vgl. W 2:18-24) Die landwirtschaftliche Haushaltungsschule war den Mädchen vorbehalten, deren Eltern auf die Mädchen für ein Jahr auf dem Hof verzichten konnten und die gleichzeitig das Schulgeld und das Geld für die vorgeschriebene Ausstattung aufbringen konnten. Daher wurde die Schule überwiegend von Mädchen besucht, die dem "ländlichen Großbürgertum" entstammten. (vgl. W 2: 15–26)

Entscheidend geprägt wurden die Landwirtschaftliche Haushaltungsschulen durch Ida von Kortzfleisch und ihre Ideen zu den "Wirtschaftlichen Frauenschulen auf dem Land" des Reifensteiner Verbandes. Von Kortzfleisch hatte für großbürgerliche Töchter und Mädchen aus dem Landadel die Idee der "Wirtschaftlichen Frauen-Hochschule" entwickelt und mit dem Gedanken eines freiwilligen Dienstjahres adäquat zum Wehrdienst der Jungen favorisiert. (vgl. W 2:32) Ab dem Jahr 1909 wurden die Reifensteiner Schulen staatlich anerkannt und bildet bis 1933 die Lehrerinnen der landwirtschaftlichen Haushaltskunde aus. Wichtig war von Kortzfleisch die Einbindung der Mädchen in gemeinschaftliche Strukturen, die an männerbündische Strukturen erinnern. Sie schuf den Begriff der Maidschaft. "Nach den vier Buchstaben des Begriffes 'Maid' erdachte von Kortzfleisch die Wahlworte der Gemeinschaft: Mut, Ausdauer, Idealismus und Demut [sic!]" (W 2: 30). „Die Erfahrung hat gezeigt welche Bedeutung es besitzt, dass die Frauenschulen Internate sind, in deren gesunder Freiheit, in der Abgeschlossenheit des Landlebens, ein Zusammenarbeiten; Wohnen, Wandern, wobei man mit seinen Vorzügen und Schwächen so gut sich kennen lernt, und echte Kameradschaftlichkeit, das was wir den 'Maidengeist' nennen, sich warm und natürlich entwickelt, wo auch der außerdienstliche Verkehr mit den Lehrerinnen, die im Alter den Schülerinnen nahe stehen, zur Lebensbereicherung beiträgt. Auch hier heißt es geben und nehmen" (Kortzfleisch 1909 249: 3). Dieser von von Kortzfleisch beschriebene Geist war in fast allen landwirtschaftlichen Haushaltungsschulen zu finden. Durch Rituale wie Broschenverleihungen, regelmäßige Feste, aber auch Schultrachten u.a. wurde er stetig genährt und immer wieder

aufs Neue zelebriert. "In beiden Typen von Landfrauenschulen trugen diese 'frauenbündischen' Strukturen dazu bei, daß [sic!] die Schülerinnen eine spezifische Landfrau-entidentität mit stark emotionalem Gehalt entwickelten" (W 2: 33).

Die Landfrauenschule, die Marianne besuchte, wurde 1925 als Landwirtschaftliche Haushaltsschule durch die „Landwirtschaftskammer für die Provinz Hannover“ gegründet. (vgl. AM- LF 1: 4–6) gegründet und bezog das Gebäude der ehemaligen Haushaltsschule mit Internat. Das Gebäude beherbergte Lehrsäle - und küche und das Internat für die Mädchen, mit den Zweibettzimmern. Auf dem Gelände befanden sich der Schulgarten und der Hühnerstall. In einem Außenbetrieb existierte ein Stall zur Schweinezucht. Der Satzung und dem Lehrplan aus dem Jahr 1927 sind Ziele, Inhalte und Didaktik er Schule zu entnehmen. Neben Allgemeinbildung sollten die Mädchen mit den „Aufgaben einer Hausfrau vertraut“ gemacht und „zu Deutsch denkenden und handelnden Frauen“ erzogen werden. (vgl. AM-LK 14: 1) Die Aufnahmebedingungen und Angaben zur notwendigen Ausstattung der Schülerinnen zeigen, dass nur Mädchen aus großbäuerlichen Haushalten aufgenommen wurden. Neben dem Schulgeld mussten die Eltern eine Ausstattung (Bettdecken, Bettwäsche, Handtüchern, Servietten, Topflappen, selbst genähten Küchenkleidern (deren Stoff vorgeschrieben war), Küchenschürzen, Überbindeschürzen, Arbeitskleidung für den Garten, Holzpantoffeln, Stiefeln zum Wandern, Häubchen, Turnzeug, Kochbesteck. Alle diese Dinge waren in mehrfacher Ausführung vorgeschrieben). (vgl. AM-LK 14: 1)

Inhaltlich orientierte sich die Landwirtschaftlichen Haushaltsschulen an den Konzepten Taylors zur wirtschaftlichen Betriebsführung (vgl. W 2: 51-66), deren Kern die Rationalisierung der Arbeiten im Haushalt betraf. Kritik an den traditionellen Methoden der früheren Generationen wurde geübt und damit die Kompetenz der Mütter als Ausbilderinnen in Landwirtschaft und Haushalt in Frage gestellt. Parallel dazu veränderten sich in der Gesellschaft das Ansehen und die Stellung der Landfrau. Zu Gute kam den Landfrauen, im Gegensatz zu den städtischen Hausfrauen, ihr eigenständiger Beitrag zur landwirtschaftlichen Produktion. Gerade Geflügelzucht, Milchwirtschaft und Gartenbau waren traditionell weiblich besetzte Arbeitsbereiche und dies nutzen die organisierten Landfrauen um ein eigenes „Vertriebssystem“ aufzubauen und so einen eigenen Wirtschaftszweig zu installieren. Über die erwirtschafteten Einnahmen verfügten die Landfrauen selber. Dies verhalf ihnen zu einer relativen, auch finanziellen Unabhängigkeit und zu einem höheren Selbstbewusstsein. (vgl. W 2: 63–76) Für die Schule bedeutet dies, einerseits für die Kontaktaufnahmen der Schülerinnen zu potentiellen Ehemännern zu sorgen und gleichzeitig die Aufnahme der Schülerinnen in die Organisationen der

Landfrauen, insbesondere der regionalen Verbände zu befördern. Durch das Hinein-Sozialisieren in frauenbündische Gemeinschaften durch den oben beschriebenen Maidengeist waren dies den Frauen bekannte und vertraute Strukturen. (vgl. W 2: 65–79) Nolte spricht von einer spezifischen „Landfrauenidentität“, welche durch die „frauenbündischen Strukturen“ als „kollektive Landfrauenidentität“ hergestellt wird. Diese vereint „scheinbar widersprüchliche Frauenleitbilder“: die „Agentin des ‘neuen Haushalts’ und rationeller Landwirtschaft“, die „Trägerin bäuerlicher Tradition und Erhalterin der ‘Liebe zum Land’“, Gewandtheit in Kulturpraktiken als Mittel der Distinktion, starke Positionierung gegenüber dem Ehemann, Betonung der Eigenständigkeit. „Die ‘neue Landfrau’ war Teil einer Lebensgemeinschaft von Frauen, die in der Landfrauenschule hergestellt worden war und fortlaufend durch die Aktivitäten der Landfrauenvereine und die ‘Alten-treffen’ bekräftigt wurde“ (W 2: 93–94).

Mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten änderten sich die Trägerstrukturen der Landfrauenschule. Die Landwirtschaftskammer Hannover wurde im September 1933 in den Reichsnährstand überführt. (vgl. W 2:144) Überwiegend wurde im Reichsnährstand mit dem alten Personalstamm der Kammern weitergearbeitet. (vgl. Sawahn 2009: 415) Es gab eine Vereinheitlichung der Lehrinhalte, der Realschulabschluss als Aufnahmebedingung wurde obligatorisch, die Ausbildung wurde zweijährig, verbunden mit der Pflicht der Mädchen eine landwirtschaftliche Schule bis zum 18. Lebensjahr zu besuchen. Da jedoch die Landfrauenschule weiterhin durch monatliches Schulgeld der Eltern finanziert wurde, veränderte sich die Milieuzugehörigkeit der Schülerinnen nicht. Den Lehrerinnen und Schülerinnen wuchs während der NS Zeit eine größere Bedeutung zu. Da ohnehin Pflege ‘bäuerlicher Kultur’, Heimatbewusstsein, Sparsamkeit, Gemeinschaft Erziehungsziele der Schulen waren, war es nun ihre Aufgabe dieses öffentlichkeitswirksam einzusetzen und so beteiligten sie sich aktiv an der Gestaltung von Ausstellungen, öffentlichen Feiern und Ehrungen. Da während der NS Zeit die in der Weimarer Republik entstandenen Frauenorganisationen keinen Bestand hatte, wurden die Landfrauenschulen kulturelle Orte der Frauengemeinschaften über die die Netzwerke der Landfrauen aufrechterhalten wurden. Nach Beendigung des 2. Weltkrieges begannen die Landfrauen ihre Verbände wieder neu zu organisieren. Die Lehrerinnen der Schulen leisteten dazu wesentliche Beiträge. Mariannes Schule nahm 1946 den Schulbetrieb nach einjähriger Pause auf. (vgl. W 2: 120–149)

Nach dem Krieg bekommt die Landfrauenschule den Status einer beruflichen Schule. Damit unterstand die Landfrauenschule dem niedersächsischen Kultusministerium. Das Kultusministerium regelt die Aufnahmebedingungen, die Rahmenlehrpläne, ebenso wie die Kriterien für die Abschlussprüfungen. Ab 1955 sind der Mittelschulabschluss, die

Versetzung in die 11. Klasse einer höheren Schule oder das Abschlusszeugnis der zweijährigen Handelsschule Voraussetzung für die Aufnahme in „die Berufsfachschulklassen (Maidenklassen) und der Oberklasse“ (Der Niedersächsische Kultusminister 16.03.1955: 1). Es gibt auch die Möglichkeit eine „schulwissenschaftliche Vorprüfung“ (Der Niedersächsische Kultusminister 16.03.1955 258: 1) abzulegen. Für die Oberklassen war es weiterhin notwendig, dass die Prüfung zur landwirtschaftlichen Gehilfin bestanden war und die Unterklasse der Landfrauenschule oder die Maidenklasse mit anschließendem Gehilfinnenjahr besucht wurde. (vgl. Der Niedersächsische Kultusminister 16.03.1955: 1) Die Maidenklassen hatten den Status von Berufsfachschulklassen, während die Unter – und Oberklassen (später auch höhere Landfrauenschule genannt) aufgrund ihres Aufbaus auf eine bereits abgeschlossene Berufsausbildung den Fachschulen zuzurechnen waren. (vgl. Landwirtschaftskammer Hannover o.A.: 5) Die Möglichkeiten nach der Absolvierung der Maidenklasse werden wie folgt beschrieben: "Berufsmöglichkeiten: Der Besuch der Berufsfachschulklasse kann auf das 1. Jahr der ländlichen Hauswirtschaftslehre angerechnet werden und eröffnet den Zugang zu folgenden Berufen: Staatlich geprüfte ländliche Hauswirtschaftsleiterin, Staatlich geprüfte Landfrauenberaterin, Meisterin der ländlichen Hauswirtschaft. Dorfhelferin" (Landwirtschaftskammer Hannover o.A: 9). Im gleichen Prospekt der Landwirtschaftskammer Hannover finden sich weitere Ausführungen zu den Anrechnungsmöglichkeiten der Maidenklasse auf verschiedene Berufsausbildungen: "Weitere Berechtigungen: Der Besuch der Berufsfachschulklasse wird zur Vorbereitung für pflegerische und sozialpflegerische Berufe als hauswirtschaftliches Jahr angerechnet, z.B. für den Beruf der Krankenschwester, Kinderkrankenschwester, Gemeindeschwester, Diätassistentin, Kinderpflegerin, Kindergärtnerin, Jugendleiterin, Sozialarbeiterin" (Landwirtschaftskammer Hannover o.A.: 9).

In Mariannes Schule konnten die Schülerinnen bis Anfang der 60 er Jahre nur die Unter- und die Oberklasse besuchen. Vermutlich bewogen die abnehmenden Schülerinnenzahlen die Landwirtschaftskammer und die Direktorin dazu, Anfang der 60 er Jahre eine Berufsfachschulklasse als Maidenklasse einzurichten. Aus den Aufzeichnungen der Schulsekretärin geht hervor, dass im Jahr 1965/66 13 Schülerinnen die Maidenklasse besuchten. Die Landfrauenschule wurde von 10 Schülerinnen und die höhere Landfrauenschule von 11 Schülerinnen besucht. (vgl. AM-LF 2) Die Landfrauenschule war für ca. 40 Schülerinnen (vgl. AM-LK 15) ausgelegt. D.h. selbst mit der Einrichtung der Maidenklasse war die Schule nicht ausgelastet. Der Rückgang der Schülerinnenzahlen und die Reaktion darauf durch die Einrichtung der Berufsfachschulklasse entsprachen der bundesdeutschen Entwicklung. Die Landwirtschaft veränderte sich stark. Viehbestände wurden reduziert, hauseigene Molkereien abgeschafft. Immer weniger Mädchen wurden auf

den Höfen ausgebildet. Stattdessen kamen Mädchen in die Schulen, die das Berufsfachschuljahr als Einstieg in die Ausbildung zur Ökotrophologin, Wirtschaftsleiterin, technischen Lehrerin, Kindergärtnerin, usw. nutzen wollten. Andere wollten (oder sollten) Grundkenntnisse in Hauswirtschaft erwerben oder die Schule zur Berufsfindung nutzen. Die Schulen stellten sich auf diese Veränderungen ein und schufen andere Ausbildungsformate. Gleichzeitig wurde die Verpflichtung zur Übernachtung im Internat aufgehoben. (vgl. Wörner-Heil 1997: 109–110)

Unterrichtet wurden die Schülerinnen von bei der Landwirtschaftskammer angestellten Lehrerinnen, die jedoch in Mariannes Schule weiterhin gemeinsam mit den Schülerinnen in der Landfrauenschule lebten. (vgl. AM-LF 3: 7) Die nicht landwirtschaftlichen und hauswirtschaftlichen Fächer, wie Sport, Religion, Englisch, Mathematik und Deutsch werden durch "nebenamtliche Lehrkräfte" unterrichtet. (vgl. AM-LF 3 :7) Das Leben in Mariannes Schule wurde im Wesentlichen von den Direktorinnen geprägt, die über Jahrzehnte wirkten. Die erste Direktorin übernahm die Leitung der Schule im Gründungsjahr (20er Jahre) und ging Mitte der 50er Jahre in den Ruhestand. Sie ist als Direktorin die zentrale Figur in der frühen Geschichte der Landfrauenschule und steht für personelle Kontinuität über politische Systeme (Weimarer Republik, Deutsches Reich und Bundesrepublik Deutschland) hinweg. Anhand ihres gut dokumentierten Lebens wird rekonstruiert, dass es ihr gelang sich allen drei Systemen zu positionieren und in ihrer Funktion als Schulleiterin und als zentrale Gestalterin von Strukturen für Frauen auf dem Land (Landwirtschaftsverbände, NSF, NSDAP, NVS, NS-Lehrerbund, usw.) durchgängig tätig zu sein. (vgl. Sawahn 2009) Ihre politische Gesinnung behält sie in den 50er Jahren bei. Dies zeigen Artikel aus Festschriften, die ihr zuzurechnen sind. Sowohl im Layout der Festschriften, als auch in den Symbolen, ausgewählten Gedichten und Inhalten wird sowohl direkt an die Weimarer Republik als auch an den Nationalsozialismus angeknüpft. So verweist z.B. bereits das Titelblatt einer zentralen Festschrift auf die Zeit der Weimarer Republik und damit auf die Gründung der Schule (durch die abgebildete Maidennadel und das „Wahlwort“ der Schule „Nur treu“), aber genauso auf die Zeit des Deutschen Reiches durch die Symbolik des Eichenlaubs, welches durch die Symbole (Äpfel, Birnen, Korn) zur regionalen Verbundenheit ergänzt wird. Ähnliche Hinweise lassen sich in der übrigen Gestaltung der Schrift finden, wie zum Beispiel bei der Auswahl der Gedichte und Sprüche, mit denen die Schulleiterin eine Brücke schlägt von Bismarck (1815 – 1898) bis zu dem als „SA – Homer“ bekannten Herybert Menzel (1906 – 1945). (vgl. Klee 2007: 366) Diese politischen Kontinuitäten werden betont: „in der allzeit harmonischen Zusammenarbeit mit allen Organisationen in Stadt und Land“. „allzeit“ fasst sie genauer und schlägt den Bogen von der Weimarer Republik, über den Nationalsozialismus zur

Bundesrepublik: „Landwirtschaftlicher Hauptverein, Reichsnährstand und jetzt Kreisverband des Niedersächsischen Landvolks“. Gerade ihre Übereinstimmung mit dem RNST hebt die Direktorin immer wieder hervor. (vgl. AM-LF: 20–22) Deutlich bestimmt lenkt die Schulleiterin die Leser*innen auf die für sie wichtigen Themen, Bedeutung der Schulgemeinschaft und der Schulkultur (Theaterbesuche und Gestaltung von gemeinsamen Feiern). Insbesondere Initiationsriten (wie die Verleihung der „Brosche“), die Bedeutung der Gemeinschaft und die lebenslange Verbindung der Ehemaligen untereinander und mit ihrer Schule werden herausgestellt. Die beschriebenen „frauenbündischen Strukturen“ der Weimarer Zeit haben auch in den 50er Jahren Bestand.

Nachdem die langjährige Direktorin Mitte der 50er Jahre ausgeschieden ist, wird eine Kollegin, welche bereits einige Jahre an der Schule ist, ihre Nachfolgerin. Sie bekleidet diese Position bis Mitte der 70er Jahre. Damit ist sie auch zu Mariannes Zeit in der Landfrauenschule als Direktorin tätig. Auch die Biographie dieser Lehrerin lässt sich anhand von Zeitungsartikeln, eigenen Texten, Aufzeichnungen der Schule nachzeichnen. (vgl. AM-LK 13: 223–226) Sie besuchte eine Mittelschule, absolvierte eine Lehre in der ländlichen Hauswirtschaft mit anschließendem Jahr in einer Landfrauenschule der Landwirtschaftskammer. Statt dann anschließend die Oberklasse der Landwirtschaftsschule zu besuchen, bewirbt sie sich für das sich in Gründung befindende „Landjahr“, welches im Frühjahr 1934 mit dem „Probelandjahr“ begann. Sie wird ausgewählt, durchläuft die „Führerschulung“ und wird als Landjahrezieherin eingestellt. Als 20jährige betreut sie innerhalb des Probejahres 1934 und dem ersten „ordentlichen“ Durchlauf des Landjahres Mädchen in einem Mädchenlager. Die durchlaufene „Führerschulung“ entsprach dem zukünftigen Landjahr-Lagerleben. Ein militärisch organisierter Tagesablauf, einheitliche Lagerkleidung, nächtliche Schweigemärsche und Unterweisungen in Heimat- und Volkskunde, politischer Erziehung, Agrarwirtschaft und Rassenkunde. In der Schulung zum Probelandjahr stand die „Zucht“ zur Führerin durch Modellernen im Vordergrund. (vgl. Niehuis 1984: 89–91) „Zuchtziele“ der Lager waren die totale Unterordnung unter die Gemeinschaft, uneingeschränkte Leistungsbereitschaft insbesondere im Bereich der Körperertüchtigung und Disziplin. Die Anfangszeit im Schulungslager diente insbesondere im Bereich der Leistungskontrolle mit einer damit verbundenen Auslese in diesem Bereich“ (Niehuis 1984: 91). Zielgruppe des Landjahres waren Jugendliche im Alter von 14/15 Jahren, die nach der „Erfüllung der gesetzlichen Schulpflicht“ die Schule verlassen hatten. Es bestand eine Landjahrflicht. (vgl. Niehuis 1984: 136–143)

Didaktisch basierte das Landjahr auf zwei Säulen: dem Lagerleben in Gemeinschaft und der Arbeit in der Landwirtschaft, im Dorf oder in der bäuerlichen Familie. Der „National-

sozialistische Jahrweiser" strukturierte das Jahr durch die nationalsozialistischen Feiertage Sie dienten als "Anknüpfungspunkte" für die Schulungen und "Arbeitsnotwendigkeiten der Heimgemeinschaft". Die „Leibeserziehung“, „Nationalpolitische Schulung“, Geschichtsunterricht, „Rassenkunde“, „Heimat - und Volkskunde“ und die musische Erziehung oblag den Gruppenleiterinnen. Ihre Aufgabe war es echte Erfahrungs- und Erlebnisräume zu schaffen und diese in den Schulungen inhaltlich zu untermauern. (vgl. Niehuis 1984: 169–269) Mädchen - und Jungenlager unterschieden sich durch die unterschiedliche Zielsetzung. Die Jungen sollten zu Soldaten und zukünftigen Arbeitern und Handwerkern herangezogen werden, während die Mädchen auf ihre Aufgabe als Mutter vorbereitet werden sollten.(vgl. Niehuis 1984: 270-277) Die Landjahrezieherin sollte dabei als Vorbild fungieren: „Die Erzieherinnen haben im Umgang mit den Mädchen bei aller Sicherheit und Disziplin durch ihr eigenes Verhalten zur Mütterlichkeit zu erziehen“ (Besondere Richtlinie für die Mädchenerziehung im Landjahr in Gentz, E., Das Landjahr , Eberswalde 1936, S.309 zitiert in Niehuis 1984:271).

Der hauswirtschaftliche Ausbildungsplan umfasste die Arbeit in der Küche, der Wäscherei, im Haus, im Garten und in der Kleintierhaltung. (vgl. Niehuis 1984: 270-277) Niehuis (1984:272) argumentiert: „Demnach war das Ziel der vorberuflichen Mädchenerziehung im Landjahr nicht der städtische, sondern der ländliche Haushalt“.

Im Landjahr ist Mariannes Direktorin zwei Jahre tätig. D.h. sie wurde trotz der starken Auslese im Führerlager für das Landjahr als Erzieherin ausgesucht und hat sich nach ihren Erfahrungen aus dem ersten Probejahr dazu entschieden ein weiteres Jahr im Landjahr als „Führerin“ tätig zu sein. Nach Beendigung ihres zweiten Jahres, besucht sie die Oberklasse der ersten staatlichen und von den Nationalsozialisten 1936 gegründeten Landfrauenschule. (vgl. Wörner-Heil 2010, vgl. AM-LK 15) Sie gehört damit zu den ersten Schülerinnen dieser Schule. Obwohl es eine Auswahl von Schulen gab, die sich in der Tradition der Landwirtschaftskammer Hannover und auch des Reifensteiner Verbandes verstanden, wählt sie eine Schule, die direkt dem nationalsozialistischen Regime unterstand und politisch, inhaltlich und strukturell eine Nähe zum Landjahr aufweist. Anschließend nimmt sie 1938 das Studium an der Pädagogischen Hochschule Hannover auf. (vgl. AM-LK 15)

Das Studium für junge Frauen in der Zeit des Nationalsozialismus war nicht selbstverständlich. Nach der Machtübernahme 1933, hatten die Nationalsozialisten zunächst den Zugang für Juden und Frauen eingeschränkt. (vgl. Zymek 1989: 188–189) Doch „Die Arbeitsmarktlage erfordert es, daß [sic!] - entgegen allen lautstark wiederholten Prinzipien über die Bestimmung der Frauen zur Ehefrau, Hausfrau und Mutter - auch Frauen

zur Berufstätigkeit gedrängt und sogar zu akademischen Studien und Berufsperspektiven gedrängt werden. Fast alle höheren Lehranstalten für Mädchen werden Ende der 30er Jahre zu Vollanstalten mit Abiturberechtigung ausgebaut; selbst den 1937 zu hauswirtschaftlichen Oberkursen umgewandelten Frauenschulklassen, die ursprünglich zur Ablenkung der jungen Frauen von der Abitur- und Studienperspektive eingerichtet worden waren, wird 1941 rückwirkend ab 1939 die Berechtigung zur Verleihung der allgemeinen Hochschulreife zuerkannt" (Zymek 1989: 189–190). 1937 begann die NS-Propaganda "begabte Mädchen" für eine höhere Schulausbildung und für ein Studium zu werben. Begründet war dies mit dem sich abzeichnenden Akademikermangel und den Aufgaben des "Vierjahresplan". (vgl. Huerkamp 1996: 86) Als Gründe für diese Entwicklung sieht Huerkamp die "Ideologische Aufwertung des Frauenstudiums". Sie zitiert dazu Boedekker (1940: 101) in der Zeitschrift »Die Frau« „Die wissenschaftlich begabte Frau kann [sic!] heute nicht nur studieren, es wird geradezu von ihr erwartet, daß [sic!] sie sich da einsetzt und ausbildet, wo sie voraussichtlich am meisten leisten wird.“ Als weitere Gründe führt sie die kriegsbedingten Verbesserungen der Berufsaussichten von Frauen, die »Entakademisierung« der Volksschullehrerbildung, die Aufwertung des Abschlusses der hauswirtschaftlichen Oberschulen für Mädchen und die Möglichkeit sich über ein Studium dem Kriegsdienst zu entziehen an. (vgl. Huerkamp 1996: 88–90)

Nach Beendigung des Studiums folgte für die zukünftige Direktorin die praktisch-pädagogische Ausbildung in einer Landfrauenschule. Sie macht das Staatsexamen als Lehrerin für landwirtschaftliche Haushaltungskunde und stellt sich in den Dienst des nationalsozialistischen Regimes. Sie ist als Pädagogin und Beraterin des RNST/ Landesbauernschaft tätig und hat den Auftrag „das ländlich-hauswirtschaftliche Lehrlingswesen zu organisieren und zu betreuen“ (AM-LF 5). Mitte der vierziger Jahre wird sie Fachlehrerin in Mariannes zukünftiger Landfrauenschule und unterstützt die Direktorin bei der Geschäftsführung der Landfrauenvereine in der Region. Mitte der 50er Jahre tritt sie Nachfolge als Direktorin der Landfrauenschule an.

Es gibt von ihr eine Vielzahl von Texten, die im Kontext der Landfrauenschule entstanden sind und Aufschluss geben über ihr Relevanzssystem. Da aus den 1960er Jahren keine vorliegen, werden hier zwei Texte aus den Jahren 1950 und 1975 betrachtet, die als Schlüsseltexte gelten können. Der erste Text ist erschienen in der obengenannten Festschrift. Als einzige Lehrerin aus dem Kollegium, hat sie neben der Direktorin an dieser Festschrift mitgewirkt. Während die Ausführungen der Direktorin eher einen Bericht darstellen, hat der Text der jungen Lehrerin eher den Charakter eines Appells an die für die Ausbildung der „Ländlichen Jugend“ Verantwortlichen, die Eltern, die Ausbildungsbetriebe und die Ehemaligen der Landfrauenschule als Leserinnen dieser Festschrift.

(vgl. AM-LF 1:25–27) Deutlich wird in dieser Schrift, wen die Lehrerin als Zielgruppe der Landfrauenschule sieht. Genau wie zur Gründungszeit sind es die Mädchen, deren Eltern einen eigenen landwirtschaftlichen Betrieb besitzen. Den zu bevorzugenden allgemeinbildenden Abschluss für Mädchen sieht sie im Volksschulabschluss. Der Abschluss der Mittel- und Oberschule erscheint in ihrem Text als wertlos für Mädchen. Des Weiteren plädiert sie für die Lehre der Mädchen im 'Lehrbetrieb' außerhalb des heimischen Hofes. Sie begründet dies damit, dass "Viele Betriebsfehler werden so von Generation zu Generation weitervererbt" (AM-LF 1:25). Die fünfziger Jahre in der Landwirtschaft waren geprägt durch eine agrarwirtschaftliche Modernisierung bei gleichzeitigem Abbau der Arbeitskräfte. (vgl. Münkel 2000: 14) Die Ziele der landwirtschaftlichen Ausbildung in Fremdbetrieb und Landfrauenschule definiert die Lehrerin wie folgt: Der „junge Mensch“ muss „viele kleine Nachlässigkeiten abstreifen“ und so zur "inneren Reife, Selbständigkeit und Selbstbeherrschung" gelangen. Sie betont an dieser Stelle die Liebe zur Heimat, die sich erst in der Fremde entwickelt. Am Ende des Absatzes betont sie Bezug nehmend auf ihre anfangs getätigte Aussage, dass die Fremdlehre auch fachlich von Bedeutung sein, weil das „Mädel“ so neue Betriebsweisen und Methoden kennenlernt und die Möglichkeit zum Vergleichen erhält. Mit Ihren Ausführungen zur „Nachlässigkeit“, zur „inneren Reife, Selbständigkeit und Selbstbeherrschung“ eröffnet sie eine Thematik, die sich als Kritik an die Eltern der jungen Mädchen wendet. Im Haushalt der Eltern verbleibend, können die Mädchen nicht selbständig werden. (vgl. AM- LF 1:25)

Ein weiterer Text, der Mitte der 70er Jahre, anlässlich des 50-jährigen Jubiläums der Landfrauenschule, verfasst wurde, stellt ebenfalls einen Schlüsseltext dar. Der Bericht ist auf Matrize erhalten (AM-LF 3), d.h. lag er in einer höheren Auflage vor. Hier stellt sie sich deutlich in die Nachfolge ihrer Vorgängerin. In weiten Teilen besteht dieser Text wörtlich aus kompletten Passagen des Textes der Vorgängerin aus der o.g. Festschrift aus den 50er Jahren. Die Gliederung des Textes ist bis auf wenige Auslassungen identisch. Sie ehrt ihre Vorgängerin mehrfach als maßgebliche Gestalterin. „Mit der Geschichte der Schule wird immer der Name von (A) verbunden sein“, „von Beginn an“, „vorbildlicher Weise“. Sie betont die Bedeutung und stellt sich selbst in die Nachfolge: „Die Unterzeichnete wurde ihre Nachfolgerin“. Sie beschreibt die Schulgeschichte und anders im alten Text, lässt sie die Jahre 1927 bis 1946 weitgehend aus. Ihre Beschreibungen werden erst ab 1947 wieder dichter. Die Veränderungen der Lehre an der Landfrauenschule begründet die Direktorin mit den „tiefgreifenden Wandelungen, die alle bäuerlichen Betriebe erfaßt [sic!] haben“ (AM-LF 3). Viel Gewicht legt sie auf inhaltliche Ausgestaltung dieses Punktes und führt Beispiele an „Einschränkung des praktischen Unterrichts“, auch der „sogenannten „Ämterzeiten“ [sic!]“, Abschaffung der Geflügel- und

Schweinehaltung, Ausdehnung des „fachtheoretischen und allgemeinbildende(n) Unterricht(s)“ und die Betonung der „Anleitungsaufgaben und die „Aufgaben der weitgehend selbständige(n) Betriebsführung“. (vgl. AM-LF 3)

Die Analyse dieser Texte zeigt deutlich, dass und wie sie sich als Direktorin in der Nachfolge zur Vorgängerin versteht und so eine über Jahrzehnte dauernde Kontinuität, sowohl personell, als auch inhaltlich, didaktisch und berufspolitisch herstellte. Für die Schülerinnen von großer Bedeutung war, dass diese Lehrerinnen sich mit ihrem ganzen Leben in den Dienst der Ausbildung und der Landfrauen stellten. Sie lebten bis zu ihrer Berentung im Internat der Schule und verzichteten weitgehend auf Familie und Privatleben. Dies lässt sich im Übrigen auch für weitere Lehrerinnen, wie z.B. die stellvertretende Direktorin und Geschäftsführerin des Kreisverbandes der Landfrauen zeigen. Ähnlich ist dies auch in einer Jubiläumsschrift zum Jubiläum des Kreislandfrauenverbandes (AM-LK 13) beschrieben: „Wenn man in den alten Archivschriften, vor allem zum 25- und 50jährigen Bestehen, stöbert, wird ein einprägsames Profil einer Schule und eines Schultypus deutlich, den es vergleichbar sonst nicht gibt. Es entsteht ein Bild einer Schule, die geprägt ist durch engagierte Frauen, denen es gelang, nach ihren Vorstellungen ein Refugium weiblicher Bildung zu schaffen. In der Regel dem Zeitgeist entsprechend, gesellschaftskonform, d.h. auch den je aktuellen Frauenbildern gemäß und rückblickend durchaus in manchem kritisch zu betrachten. Wesentlich ist, daß [sic!] immer auch Elemente einer „weiblichen Kultur“ [sic!] mitschwingen, die einen grenzüberschreitenden Charakter haben“ (AM-LK 13: 245).

Dieser grenzüberschreitende Charakter von dem die Autorin spricht, wird besonders deutlich in dem Engagement der Lehrerinnen außerhalb der Schule. Die Lehrerinnen verstehen sich nicht nur als Ausbilderinnen, sondern begleiten die von ihnen ausgebildeten Landfrauen und die Landfrauen der Region lebenslang. Für die Landfrauenvereine der Region und den Ehemaligenverein der Landfrauenschule lässt sich rekonstruieren, dass beide Direktorinnen maßgeblich an deren Aufbau und Geschäftsführung beteiligt waren. (vgl. AM-LK 13:30) Alle hier vorgestellten Gestalterinnen waren bis zu ihrem Tod aktiv in den Vereinen der Landfrauen tätig. Die Bedeutung dieser Vereine zeigt sich auch in den Texten der Frauen. Angefangen bei der Gründungsdirektorin betonen die Lehrerinnen die Mitarbeit in diesen Organisationen. Der Landfrauenverein wird als Berufsverband der Landfrau definiert. (vgl. AM-LF 1: 21) Ab Mitte der 70er Jahre erscheint das Verhältnis distanzierter (EA- die Trägerschaft der Schule geht von der Kammer auf den Landkreis über). Die Gemeinsamkeiten werden jedoch weiterhin ausdrücklich betont. (vgl. AM-LF 6: 7/11-12) Trotz dieser scheinbaren Entfernung der Institution Schule von den Landfrauenvereinen, bleibt die Aktivität der pensionierten Lehrerinnen erhalten. Sie

stellen heraus, dass sie im Verein der Ehemaligen, dem Landfrauenverein und der ländlichen Erwachsenenbildung aktiv sind. (vgl. AM-LF 7: 5/26-29) Die ländliche Erwachsenenbildung ist eine weitere landwirtschaftliche Organisation, die in direkter Verbindung zu den Landfrauen steht. Der niedersächsische Landfrauenverband gehörte 1951 zu den Gründungsmitgliedern, vertreten u.a. durch die Kreisvorsitzende der Landfrauen. In den Kreisarbeitsgemeinschaften sind stets Landfrauen (meist die Vorsitzenden des Kreislandfrauenverbandes) im Vorstand tätig. (vgl. AM-LK 13: 233–234) Das Engagement der LEB wird in den Texten der beiden Direktorinnen mehrfach betont: „Mit der Gründung der ländlichen Erwachsenenbildung (LEB) fand die Landfrauenarbeit wertvolle Unterstützung auf pädagogischen und kulturellen Gebieten und in finanzieller Hinsicht“ (AM-LK 13: 41).

Deutlich zeigt die Rekonstruktion der Geschichte der Landfrauenschule und ihrer Gestalterinnen, wie sich die „Landfrau“ mit ihrem besonderen Charakter zwischen Autonomie und Abhängigkeit konstruierte, wie dieser sich über Jahrzehnte reproduzierte und in der Region durch die frauenbündischen Strukturen weiterwirkte.

5.3.5.2 Leben von Marianne Viets / *insofern hat es mir nicht (.) geschadet* (7/85)

Nach Beendigung der Realschule besucht Marianne Viets in den Jahren 1964/1965 die Maidenklasse der Landfrauenschule in der Kreisstadt. Ausgestattet mit den abgelegten Schürzen und Kleidern der zehn Jahre älteren Schwester (Besuch der Landfrauenschule ca. 1953-1955) zieht Marianne in das Internat der Landfrauenschule.

„Und ist zur Landfrauenschule gewesen. Ich hab nachher ja auch, als ich denn ja zur Landfrauenschule kam, ihre Kleider, Schürzen (lacht) und so was alles geerbt. (.)“
(Nacherhebung 9/283-285)

Der Rahmen für die Mädchen ist eng. Während die Jugendlichen Mitte der sechziger Jahre beginnen freier zu werden, ihre Jugend gestalten und sich von den Erwachsenen durch Proteste usw. abzugrenzen, hat die Landfrauenschule einen ganz anderen Charakter:

„wer diese Schule kennt, oder dieses Haus kennt, der weiß das sieht aus wie nen Gefängnis. So wurden wir auch gehalten. Ich war nun jung. Es waren ja viel, die viel älter waren als ich, aber wir durften nie raus. Also um spätestens um 20.00 Uhr wurden die Türen abgeschlossen. Alle vier Wochen, ich wohnte ja nun nur 10 Kilometer entfernt, in (A). Aber ich musste (..) wir durften nur alle vier Wochen nach Hause und

durften auch nur Sonntagsnachmittags so zu so nem Tanzcafe, also überhaupt mal raus“ (6/192-7/201)

Hilfreich zur Interpretation des von Marianne erlebten Kontextes, sind hier die Theorien Goffmans, der sich mit dem gesellschaftlichen Konstrukt der „totalen Institution“ und seiner Wirkung auf das Individuum beschäftigte. Die „Totale Institution“ wird von Goffman wie folgt definiert: „Eine totale Institution läßt [sic!] sich als Wohn- und Arbeitsstätte einer Vielzahl ähnlicher Individuen definieren, die für längere Zeit von der übrigen Gesellschaft abgeschnitten sind und miteinander ein abgeschlossenes, formal reglementiertes Leben führen“ (Goffman 1991:11). Totale Institutionen zeichnen sich aus durch den für die „Insassen“ beschränkten Kontakt zur Außenwelt, die Aufhebung der Schranken zwischen den drei Lebensbereichen (schlafen - spielen - arbeiten - EA) und die deutliche Trennung zwischen „Insassen“ und Personal. Die besondere Situation, dass das Personal ebenfalls in der Institution lebt, wird von Goffman als besondere Härte für das Personal beschrieben aufgrund der Abhängigkeit vom Status innerhalb der Institution unter dem es leidet. (vgl. Goffman 1991:15 -19)

Die Lehrerinnen leben gemeinsam mit den Schülerinnen in der Schule. Den Lebensläufen der Lehrerinnen (Kap.5.3.5.1) ist zu entnehmen, dass diese ihr Leben der Landfrauenschule und den Landfrauen widmen. Sie definieren sich über die Institution und ihr Status ist nach Goffman abhängig von ihrem Wirken und Leben in der Institution. Ob die Lehrerinnen es als Zwang erleben in der Institution zu leben, ist nicht bekannt. Deutlich ist jedoch, dass die Lehrerinnen, die öffentlich auftreten und Bestätigung über die Öffentlichkeit erfahren, allesamt in der Einrichtung leben. Während die Frauen unterrichten und nicht in der Landfrauenschule zu Hause sind, sondern auch ein Leben außerhalb der Schule pflegen, nur einen kurzen Zeitraum in der Schule tätig sind und die Schule zum Beispiel nach einer Heirat verlassen. Diese Frauen kommen in der Öffentlichkeit (z.B.in den Veröffentlichungen der Landfrauenschule) nicht zu Wort. Sie werden jedoch in Berichten über das Personal erwähnt. D.h. der Status und das Ansehen der Lehrerin sind abhängig von ihrem Identifikationsgrad mit der Schule. Das Leben in der Schule und ihre Kultur werden von diesen Lehrerinnen jahrzehntelang kontinuierlich bestimmt und gestaltet, bei gleichzeitiger Erwartung an die Schülerinnen sich mit dieser Kultur zu identifizieren.

Nach Goffman kommen die „Insassen“ mit ihrer eigenen Persönlichkeit und Kultur in die Institution, die in der "Außenwelt" eine Bedeutung hatte. Meist scheinen totale Institutionen keine "eigene, einmalige Kultur" an die Stelle setzen zu können, sondern reagieren durch Beschränkungen und Eingrenzungen auf die Kulturen der Insassen. Dies kann bei

langen Aufenthalte zu einer „Diskulturation“ bei den Insassen führen. Damit meint Goffman einen „Verlern - Prozess“, der es dem ehemaligen Insassen unmöglich macht auf Gegebenheiten der Außenwelt angemessen zu reagieren. (vgl. Goffman 1991: 24–25)

Der Eintritt eines Menschen in eine totale Institution bedeutet für ihn, das sofortige Verlieren seines Rückhalts durch seine bisherige Umgebung und die bisherigen sozialen Beziehungen. Er/sie durchläuft "eine Reihe von Erniedrigungen, Degradierungen, Demütigungen und Endwürdigungen seines (ihres – EA) Ich" (Goffman 1991:25).

Die Identität eines Menschen, die sich auch durch seine vielfältigen Rollen in unterschiedlichen Beziehungskontexten bildet, kommt in der totalen Institution nicht mehr zum Tragen. Goffman benennt mehrere Strategien der Anpassung an die Totale Institution: »Strategie des Rückzugs aus der Situation«, »Kompromissloser Standpunkt«, »Kolonisierung« und »Konversion«. Selten sind diese Anpassungsstrategien in ihrer Ausprägung nur einem Typus zu zuordnen, sondern es werden verschiedene Strategien nacheinander angewendet oder aber zu einer Strategie kombiniert. Meist lässt sich diese als »Ruhig-Blut-Bewahren« beschreiben. Der Insasse versucht möglichen Konflikten auszuweichen, um so die Wahrscheinlichkeit physischer und psychischer Schäden zu minimieren. Dabei wird er eine opportunistische zweckmäßige aller vorher beschriebenen Anpassungsformen verwandt mit dem höchsten Ziel Schwierigkeiten aus dem Weg zu gehen. Auch die Beziehung zu anderen Mitinsassen wird diesem Interesse untergeordnet. Dadurch kommt es selten zu engen Bindungen zu anderen Insassen und auch das solidarische Einsetzen für andere oder eigene Ziele findet sich daher selten. Goffman spricht davon, dass das Leben innerhalb der Anstalt zur "kulturellen Realität" wird ohne, dass es jedoch zur "Kolonialisierung" führt. (vgl. Goffman 1991: 65–69)

Bei der Landfrauenschule ist davon auszugehen, dass sie eine sehr ausgeprägte eigene Kultur dargeboten hat, denn das „Einsozialisieren“ in diese Landfrauenkultur mit ihren frauenbündischen Strukturen ist pädagogisches Programm der Schule und Lebensaufgabe der Lehrerinnen. Ziel ist es Landfrauen hervorzubringen, die sich mit der Heimat, der ländlichen Region, den Landfrauenvereinen identifizieren und sich selber als selbsttätige, produktive, kollektive Landfrau begreifen. Daher ließen die Lehrerinnen der Landfrauenschule bei den Schülerinnen nicht zu, eine eigene Kultur auszugestalten, sondern reproduzierten die tradierte Schulkultur über Jahrzehnte.

Auch Marianne Viets nimmt die ihr zugeschriebene Rolle an und fügt sich in ein. Sie bemerkt im Interview zwar die Enge, aber thematisiert keinen Widerstand. Eher betont sie, dass sie jung gewesen ist: „*Ich war nun jung*“ (7/195). Was vielleicht heißen mag, dass es für sie erträglich, aber für die älteren Schülerinnen eine Zumutung gewesen ist.

Für sich selber akzeptiert sie die Enge und die Einschränkungen. Auch Mariannes Eltern akzeptieren dies. Evtl. befürworten sie sie sogar, denn ihnen sind die Praktiken der Schule durch den Aufenthalt der ältesten Tochter zehn Jahre zuvor und auch den persönlichen Kontakt des Vaters mit den Lehrerinnen durchaus bekannt.

Wie beschrieben ähnelt der Alltag den Anfängen der ländlichen Haushaltungsschulen zu Beginn des Jahrhunderts. Diese Form der Pädagogik hat sich über die NS Zeit und die 50er Jahre bis in die Zeit in der Marianne die Schule besucht durch die Kontinuität der Lehrpersonen erhalten. Die Mädchen tragen die gleiche Bekleidung wie seit Jahrzehnten und der Tagesablauf der Mädchen ist straff organisiert. Hausarbeit, Gartenarbeit, Viehzucht (Schweine und Hühner), Viehverwertung und Unterricht wechseln sich ab. Eingebettet ist der Alltag in eine ausgeprägte Schulkultur, die besonders durch Rituale (Broschenverleihungen, Feiern usw.) deutlich wird. Zu vermuten ist, dass nicht nur das Jahr entsprechend strukturiert war, sondern die einzelnen Tage und auch die Woche einer festen Struktur unterlagen, die durch gemeinsame Aktivitäten der gesamten „Hausgemeinschaft“ (Lehrerinnen und Schülerinnen) und Rituale festgelegt war. Die Kultur und Wirtschaft der Region, die Aneignung von Allgemeinbildung, die Selbsttätigkeit der Frauen und die Einmündung der Schülerinnen in die frauenbündischen Strukturen spielten und spielen in der Ausbildung eine große Rolle.

Marianne beschreibt ihren Alltag so:

„dann hatten wir richtig (.) blaue Kleider, weiße Schürzen und im Garten dann blaue Schürzen und dann auch die weißen Stulpen wurden dann abgenommen und sobald wir das Haus betraten, mussten die weißen Schürzen wieder um, mussten weiße Stulpen, weiße Kragen aufgemacht werden beim nur so durften wir uns im Haus blicken lassen, beim Essen, überall. Es war ein ständiges Umgeziehe! Außer wir hatten Haushalt. Wir sind alle vier Wochen, wir ham immer wochenweise gewechselt, eine Woche Küche, eine Woche Garten, eine Woche (.) Tier (.)zucht, eine Woche im Haus, und so wurden wir immer gewechselt, ja es war schon interessante Zeit“ (lacht). (7/205-216)

Auch rückblickend kritisiert Marianne die Pädagogik der Landfrauenschule nicht. Die Konformität und der abverlangte Gehorsam scheinen ihr angebracht und nicht kritikwürdig.

Nur an einer einzigen Stelle scheint sie sich entzogen zu haben. Doch auch hier verhält sie sich wie Goffman es beschrieben hat, sie weicht aus und versucht sich unauffällig zu entziehen, um Schwierigkeiten aus dem Weg zu gehen. Ansonsten verhält sie sich der Kultur der Schule konform und konversiv.

Dort wo sie sich entzieht, taucht das Motiv des Schlachtens wieder auf.

„Viehzucht (.) Also Hühner waren das. War nicht unbedingt mein Ding! Sollten ja die Hühner auch geschlachtet werden. Das konnte ich natürlich überhaupt gar nicht. Habe ich auch immer geschafft, dass ich es nicht brauchte“ (6/178-181)

Scheinbar eher durch Entziehen oder Umgehen der Situation, ist es ihr möglich diese für sie unangenehme Tätigkeit des Schlachtens zu vermeiden. Schlachten ist für Marianne mit aktiver Machtausübung verbunden, die sie als Kind im Haushalt der Großeltern in der Opferrolle (wie beschrieben, wurde sie gezwungen dem Schlachten zuzusehen) als traumatisch erlebt hat. Obwohl dies für sie damals so dramatisch gewesen ist, leistet Marianne hier keinen aktiven Widerstand, sondern nutzt Vermeidungsstrategien. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Schulsituation vom Vater mitgetragen ist und aktiver Widerstand gleichzeitig Kritik am Vater bedeuten würde.

Insgesamt beurteilt Marianne die Zeit in der Landfrauenschule als eine für sie und ihren späteren Beruf förderliche Zeit:

„Haushaltsführung aber eben auch (..) Kinderlehre, ne also auch schon also auch was für meinen späteren Beruf und es ähem eben kochen und des was ne sehr gute (.) Möglichkeit für mich also wirklich das ganze Programm, was man später im Haushalt auch braucht da zu lernen, insofern hat es mir nicht (.) geschadet“ (6/185-191)

Die Auswirkungen des Drills, der Konformität, der Aufgabe von Individualität thematisiert Marianne Viets nicht. Auch wird das eigene Leben nicht in Beziehung gesetzt zu dem freieren Leben anderer Jugendlicher außerhalb der Landfrauenschule. Deutlich wird, dass sie diese Situation für sich selber als gegeben hinnimmt und außer der Vermeidungsstrategie bezüglich des Schlachtens keinerlei Widerstand leistet und auch nachträglich daran keine Kritik übt.

Marianne übernimmt für ihr weiteres Leben vieles von dem, was sie in der Schule kennengelernt hat. Die Liebe zur Kultur der Region (Chor, Tanz im Trachtenverein) bleibt erhalten, aber genauso ihr Mitwirken in den frauenbündischen Strukturen der Landwirtschaft. Marianne ist Mitglied im Landfrauenverein und wirkt später im Vorstand der LEB mit. Deutlich erkennbar wird die von Nolte beschriebene spezifische Identität der selbsttätigen und kollektiven Landfrau.

5.3.6 Kindergärtnerinnenseminar

Nach Beendigung des Berufsfachschuljahres an der Landfrauenschule, beginnt Marianne im Jahr 1965 ihre Ausbildung zur Kindergärtnerin in einem Kindergärtnerinnenseminar, Teil einer evangelischen Stiftung. Auch hier lebt sie im Internat.

5.3.6.1 Historischer Kontext

Marianne besucht das Kindergärtnerinnenseminar einer evangelischen Stiftung in Niedersachsen in den Jahren 1965 und 1966. Ziel der Mitte des 19. Jahrhunderts gegründeten Stiftung war es "verwaiste und verwahrloste Kinder" zu betreuen. Das Kindergärtnerinnenseminar wurde Ende der 1940er Jahre gegründet und staatlich anerkannt. Anfang der 60er Jahre wurde es in einem dafür errichteten Neubau untergebracht. Dem Seminar war ein Internat für die Schülerinnen angegliedert. (vgl. B 1: 51)

Im Rahmen der EKD (Evangelische Kirche Deutschland) gab es zu Beginn der 60er Jahre bundesweit 23 Kindergärtnerinnenseminare. (vgl. Paulsen 1958: 76-77)

In der Broschüre mit dem Titel „Der evangelische Kindergarten – Vom Berufsbild der evangelischen Kindergärtnerin, Hortnerin, Jugendleiterin“ erschienen in der Reihe „Der Dienst der Frau in den Ämtern der Kirche“ aus dem Jahr 1958, die sich an „junge Menschen, die in der Berufsentscheidung stehen“ (Paulsen 1958: 7) richtete, finden sich Ausführungen die evangelische Ausbildung charakterisieren sollen.

Die Ausbildung in evangelischen Ausbildungsstätten für Kindergärtnerinnen "dauert zwei Jahre und verbindet ganz gleichgewichtig die p r a k t i s c h e [sic!] Ausbildung im Umgang mit den Kindern und die t h o e r e t i s c h e [sic!], in der durch ständigen Austausch mit der lebendigen Erfahrung eine gründliche Kinderkunde erworben und zugleich die eigene Allgemeinbildung erweitert werden soll; dazu tritt als drittes Glied die m u s i s c h e [sic!] Ausbildung, die Ausrüstung mit wirklichem [sic!] und musikalisch-rhythmischen Können, um kindliches Spiel zu verstehen und in rechter Weise unterstützen zu lernen" (Hoffmann 1958:16).

„Die theoretische Ausbildung erstreckt sich auf die folgenden Fächer: Pädagogik, Psychologie, Berufskunde, Deutsch, Natur - und Kulturkunde, Jugendliteratur, Jugendhilfe, Gesundheitslehre und Sozialkunde, in den evangelischen Ausbildungsstätten tritt hinzu: evangelische Unterweisung, Religionsmethodik und Vorbereitung auf den Kindergottesdienst. Die musische Ausbildung umfaßt [sic!], Werken, Nadelarbeit, Singen, Gymnastik, Tanz und kindliche Bewegungserziehung“ (Hoffmann 1958: 18).

Über die Wohnheime der evangelischen Seminare schreibt Hoffmann (1958), Leiterin des „Evangelischen Fröbel-Seminars“ in Kassel: „Das gemeinsame Wohnen kann bewußt [sic!] zum Erziehungsmittel gemacht werden, gerade bei der Erziehung zu diesem Beruf. Die Bedeutung eines gepflegten Hauses, die Möglichkeiten, auch ein Haus für viele Menschen durch einfache Mittel und liebevolle Sorgfalt als Heim zu gestalten, die notwendige Rücksicht und Pünktlichkeit in der größeren Gemeinschaft, - das alles erlernt sich am leichtesten im Selbertun [sic!] und Selbsterleben. Spielen und Festefeiern [sic!] bekommt im eigenen Haus den ungezwungenen Ansatz, und nicht verbindet so fest wie eigene Haussitten und festliche Traditionen. Die Tischgemeinschaft, der gemeinsame Beginn und Abschluß [sic!] des Tages durch tägliche Andachten, die Ausgestaltung der kirchlichen Festzeiten, das gedeiht leicht und absichtslos im Rahmen einer evangelischen Lebensgemeinschaft, die Schüler und Lehrer und Hauspersonal zu einer Hausgemeinde zusammenschließt.“ (Hoffmann 1958:16–17)

Es ist nachzuzeichnen, wer sich als Lehrende und als Mitschülerinnen in der Ausbildung zu Kindergärtnerin befand. Die Statistik der Lehrkräfte im zweiten Jugendbericht (1968) bezogen auf die Kindergärtnerinnenausbildung zeigt, dass es mehr nebenberufliche und ehrenamtliche Lehrkräfte als hauptamtliche Lehrkräfte gab. Über die Qualifikation der Lehrkräfte finden sich hier keine Hinweise. (vgl. BT-Drs.V/2453 1968 617: 59) Derschau zitiert dazu Kietz: an „Fachschulen (wird) das Herzstück der ganzen Ausbildung, der Pädagogikunterricht, in der Regel von Nicht-Pädagogen erteilt wird, die noch dazu niemals gelernt haben, wie man unterrichtet. An keiner anderen Schulart gibt es ähnliche Zustände. Dort wird jeder Lehrer für seine Schulart und seine Unterrichtsfächer vorbereitet. Nur Lehrkräfte, die junge Menschen für einen so vertrauensvollen Beruf wie den der Kindergärtnerin ausbilden, hält man das nicht für nötig. Und dann wundert man sich noch, wenn Kindergärtnerinnen in der Praxis versagen“ (Kietz 1966:25 in Derschau 1976:242).

Derschau weist unter Bezugnahme auf Ergebnisse einer Erhebung aus den Jahren 1972 bis ca.1975 auf die Ausbildung der Lehrkräfte hin. Dabei ist zu beachten, dass sich diese Ergebnisse auf die 1968 reformierte Erzieher*innenausbildung und nicht auf die Ausbildung zur Kindergärtnerin/ Hortnerin beziehen. Doch selbst die reformierten Erzieher*innenausbildung, die die Ausbildung für Kindergärtnerinnen, Hortner*innen und Heimerzieher*innen zusammenfassen und bundesweit ordnen sollte, zeigt in Bezug auf die Lehrenden ein Bild eines ungeordneten Zuganges zur Berufstätigkeit. So hatten ca. 32% der hauptamtliche Dozent*innen einen Hochschulabschluss, ca. 10% den Abschluss eines Lehrerseminars (PH, AfE) und ca.50 % ein Fachhochschulabschluss bzw. den Abschluss einer höheren Fachschule. Die übrigen Prozentpunkte verteilten sich auf nicht

akademische Ausbildungen für Kunst, Musik, usw. und Absolvent*innen von Fachschulen für Sozialpädagogik und sonstige. Derschau schreibt dazu: „Der relativ geschlossene Zirkel: Ausbildung zur Kindergärtnerin, anschließend mehrjährige Praxis, Weiterbildung zur Jugendleiterin/ Sozialpädagogin (häufig an derselben Ausbildungsstätte) und anschließende Lehrtätigkeit in der Erzieherausbildung wird hier sehr deutlich“ (Derschau 1976: 241–243).

Des Weiteren führt Derschau aus, dass die Dozent*innen meistens keine Erfahrung bzw. Kenntnis der praktischen Arbeit in den sozialpädagogischen Einrichtungen hatten. Besonders eklatant stellte sich dies dar bei den Lehrenden der fachtheoretischen Fächer. Derschau zitiert dazu Hossbach aus dem Jahr 1969, der befürchtet, dass es dabeibleiben wird „daß [sic!] unter den Dozenten tendenziell Absolventen wissenschaftlicher Hochschulen praxisfernen Unterricht erteilen, während die aus der beruflichen Praxis kommenden Dozenten unmittelbar praxisfixiert bleiben und somit berufliche Innovationen hemmen. Beide Dozentengruppen bleiben bei Ausbleiben derartiger Veränderungen in der mißlichen [sic! Lage, daß [sic!] sie einerseits Anschluß [sic!] an den Erkenntnisstand ihrer eigenen Wissenschaft verlieren und andererseits mangels Kontakt zur Praxis ... die Strukturen und Veränderungen des ... Berufsfeldes nicht hinreichend wahrnehmen, so daß [sic!] ganze Tätigkeitsbereiche unreflektiert und im Unterricht unberücksichtigt bleiben“ (Hossbach 1969:664 in Derschau 1976:245).

D.h. für die Jahre die Marianne im Kindergärtnerinnenseminar verbracht hat kann gelten, dass es sich bei den Lehrenden um ein Kollegium handelte, welches sich sehr unterschiedlich zusammensetzte. Die allgemeinbildenden Fächer wurden vermutlich über die Lehrkräfte der stiftungseigenen Heimschule abgedeckt, die eher fachpraktischen Fächer konnten evtl. über angestellte Kräfte der Stiftung angeboten werden, deren Ausbildung sich mutmaßen lässt. Vermutlich waren diese Kindergärtnerinnen, die in den Heimen tätig waren, vielleicht auch Diakonissen und/ oder andere nicht spezifizierbare Kräfte. Die fachtheoretischen Fächer wurden von nebenamtlich beschäftigten externen Dozent*innen unterrichtet wurden, die weitgehend keinen Bezug zur sozialpädagogischen Praxis besaßen.

Über die Mitschülerinnen von Marianne kann die Studie von Kietz Auskunft geben. Kietz hat im Jahr 1962 eine bundesweite Studie durchgeführt, in der sie in 20 städtischen, staatlichen, katholischen und evangelischen Fachschulen, verteilt im gesamten Bundesgebiet, Schülerinnen in Bezug auf Herkunft und Motivation zur Berufswahl befragte, die gerade die Ausbildung begonnen hatten. Die Ergebnisse zeigten, dass die Schülerinnen

überwiegend bei Aufnahme in das Seminar 18 bis 19 Jahre alt waren und folgende gemeinsame Merkmale aufwiesen: „Sie (die Gruppe der Familien, deren Töchter die Ausbildung zur Kindergärtnerin absolvieren –EA) ist vor allem gekennzeichnet durch erheblich überdurchschnittlichen Kinderreichtum, sehr geringe Erwerbstätigkeitsquote der Mütter und starkes Überwiegen der Sozialberufe, insbesondere der Erzieherberufe bei den Eltern. Es ist eine Gruppe, die man in menschlicher Hinsicht als Elite bezeichnen muß [sic!], mit starkem sozialen Verantwortungsbewußtsein [sic!], mit ausgeprägten pädagogischen Neigungen und mit viel Sinn für ein gutes, gesundes und kinderfreundliches Familienleben, in dem vorwiegend andere als materielle Werte für wesentlich gehalten werden" (Kietz 1966:54).

Auch die Motivation zur Berufswahl hat Kietz untersucht. Diese fasst sie wie folgt zusammen: „Bei den meisten von ihnen regte sich der Berufswunsch schon während der eigenen Kinderjahre recht eindeutig und erwuchs aus einer ganzheitlichen, gefühlsstarken Hinneigung zum kleinen Kind. Die mütterliche Liebe zu Kindern ist der [sic!] Quellpunkt ihrer Entscheidung für den Beruf, der alle anderen Motive weit überragt“ (Kietz 1966: 154).

Wie oben gezeigt, stand das Kindergärtnerinnenseminar nur den Mädchen und jungen Frauen zur Verfügung, deren Eltern sich die Ausbildung leisten konnten, das heißt die Schulgeld zahlen und auf das Einkommen der Tochter verzichten konnten. Scheinbar teilen die Schülerinnen einen bestimmten Umgang in den Herkunftsfamilien miteinander, nämlich das Erleben einer fürsorglichen Mutter, die hier als Rollenvorbild dient.

Alle Schülerinnen arbeiten neben dem theoretischen Unterricht in der Stiftung mit und absolvieren hier ihre Praktika. Als Praxisbereiche für die Schülerinnen dienen neben dem stiftungseigenen Kindergarten, das Kleinkinderheim (vgl. B 1: 42–43), in dem ca. 90 "vorwiegend uneheliche Kleinkinder" zum Teil mit ihren Müttern leben, das Heim für "ältere geistig behinderte Kinder" und das "Lehrlings- und Burschenheim". Des Weiteren unterhielt die Stiftung eine Heimschule, um die Kinder und Jugendlichen ihrer Heime zu unterrichten. In Kooperation mit einem Schulverein wurde eine Oberschule eingerichtet. Auswärtige Schüler*innen konnten in einem Wohnheim der Stiftung leben und die Schule besuchen. (vgl. Winkler 2011: 46) Auch Landwirtschaft gehörte zur Stiftung. Im Getreideanbau, in der Schweinezucht und der Milchwirtschaft wurden die Kinder und Jugendlichen eingesetzt. (vgl. B 1:48 f.)

Da die Schülerinnen des Kindergärtnerinnenseminars, wie Marianne, auf dem Gelände der Stiftung lebten und in den sozialpädagogischen Einrichtungen der Stiftung ihre Prak-

tika absolvierten, ist es notwendig sich die Arbeit in diesen Einrichtungen zu vergegenwärtigen. Leider war es nicht möglich Material der Stiftung als Grundlage zu nutzen. Ausgelöst durch das Buch von Wensierski „Schläge im Namen des Herrn“ (2007), hatte es jedoch eine breite Debatte um die Heimerziehung der konfessionellen Heime in den 1950er und 1960er Jahren gegeben. Die Hannoversche Landeskirche beauftragte daraufhin Schmuhl und Winkler damit einen „Überblick“ „über die Gesamtsituation der Zeit und die Gegebenheiten in den Einrichtungen“, zu schaffen. (vgl. Schmuhl 2011: 9) Schmuhl und Winkler führten leitfadengestützte Interviews mit ehemaligen Heimkindern, Erzieherinnen und Diakonenschülern, die in den 50 er und 60 er Jahren ihr Leben in evangelischen Einrichtungen in Niedersachsen verbracht haben, durch und betrieben im Archivrecherchen in den evangelischen Einrichtungen. Interesse war die „Erziehungspraxis vor Ort und den Kranz sozialer, wirtschaftlicher, politischer und kultureller Rahmenbedingungen (gerichtet), aus denen sich diese Praxis herausformte“ (Schmuhl, Winkler 2011:16) offen zu legen.

Zur Kontextualisierung zeichnen Schmuhl und Winkler die Lebensbedingungen und die Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen in den 50 er und 60 er Jahren nach, welche nach Ende des zweiten Weltkrieges vor allem geprägt waren durch die Wohnraumknappheit. Diese war entstanden durch die Zerstörung der großen Städte in Niedersachsen und die "Bevölkerungsumschichtung im Zuge von Flucht, Vertreibung und Umsiedlung", die unzureichende Versorgung mit Lebensmitteln, einen Bildungsnotstand, der sich auf die mangelnde Schulversorgung während und nach dem Krieg zurückführen lässt. Eine Änderung der Situation trat ein durch die anziehende Konjunktur als Folge des Korea-Krieges. Dies ließ neue Arbeits - und Ausbildungsplätze entstehen und ermöglichte auch den Jugendlichen die Aussicht auf einen Ausbildungsplatz. Die Kinder und Jugendlichen, die den Krieg miterleben mussten, erlebten anschließend eine instabil gewordene Ordnung. Väter waren entweder im Krieg gefallen oder kamen aus der Gefangenschaft zurück. Die Frauen hatten sich mit ihren Kindern das Leben organisiert. Dies führte zu innerfamiliären Auseinandersetzungen, die häufig Zerrüttungen der Familien und Scheidungen zur Folge hatten. So stieg die Zahl der Kinder und Jugendlichen an, die in oder von ihren Familien nicht mehr versorgt werden konnten und in Fürsorgeerziehung kamen. Gleichzeitig reproduzierte sich "die alte Ordnung" mit ihren Ansprüchen an die Rollenverteilungen innerhalb der Familie, was zur Folge hatte, dass die Frauen und Kinder etikettiert und stigmatisiert wurden. (vgl. Schmuhl 2011: 21–27) „Vor allem ledigen Müttern wurden „Haltlosigkeit“, „Triebhaftigkeit“ und „Unsittlichkeit“ unterstellt“ (Schmuhl 2011 621: 27). Diese Etikettierung der Frauen wurde auf die Mädchen und Jungen übertragen und sie galten als „Kinder der Schande“. So diagnostizierten die

Ärzte und Gutachter häufig „moralischen Schwachsinn“ sowohl bei den Müttern, als auch bei den Jungen und vor allem bei den Töchtern. (vgl. Schmuhl 2011: 27-28) Dies führte zu einer Vielzahl von Heimeinweisungen. Gekennzeichnet war die Betreuung der Kinder und Jugendlichen in den Heimen in den Nachkriegsjahren, bis weit in die sechziger Jahre hinein, zum Teil bis Anfang der siebziger Jahre durch materielle und personelle Notstände. Es fehlte an Mobiliar, Wäsche, Bekleidung, Spielzeug und Lebensmitteln. Dies ist belegt durch zahlreiche Beschwerden der Jugendlichen und Mitarbeiter*innen beim Landesjugendamt. Auch unter dem Personalmangel litten die Kinder und Jugendlichen. (vgl. Winkler 2011: 53–56) Winkler (2011) schreibt dazu: „Als weiterer wichtiger Faktor ist der strukturelle Personalmangel in den Heimen zu nennen. Der mit der Währungsreform 1948, vor allem mit dem Koreakrieg 1950 einsetzende Wirtschaftsboom ließ die Arbeitslosenzahlen in der noch jungen Bundesrepublik rapide sinken: Waren im Juni 1949 bundesweit noch 8,7 Prozent der Beschäftigten arbeitslos gewesen, so waren es zehn Jahre später noch 2,4 Prozent, 1961 sogar nur noch 0,8 Prozent. Der Arbeitsmarkt war regelrecht leergefegt, was insbesondere die sozialen Dienstleister, unter ihnen meistens katholische und evangelische Anbieter, schmerzlich spürten: Ihnen gelang es trotz erheblicher Anstrengungen - Anzeigenkampagnen, Notrufe in die Gemeinden usw. - nicht, qualifiziertes Personal für ihre Krankenhäuser, Heime, Kindergärten und Anstalten zu gewinnen" (Winkler 2010: 318–319).

„Dem chronischen Personalengpass in den Einrichtungen wurde mit einer bunt zusammengewürfelten Arbeitskräfteschar begegnet. Man half sich mit „Ersatzdienstleistenden“, diakonischen Helferinnen, Praktikantinnen und Praktikanten und ungelerten Hilfskräften oder man übertrug den angestellten Handwerkern zeitweilig die Erziehungsgewalt (Dok.157). „.... „In ihrer Not griff die (A) -Stiftung auch auf Mädchen als Hilfserzieherinnen zurück, die in einer Maßnahme der Freiwilligen Erziehungshilfe in der Einrichtung lebten (Dok.13)“ (Schmuhl 2011: 57).

Problematisch waren auch die Hierarchien in den Stiftungen und Heimen. Gerade in den konfessionellen Einrichtungen, die in dieser Situation nicht mehr auf ihr "Stammpersonal" (Diakonissen und Diakone) zurückgreifen konnten, war man darauf angewiesen Mitarbeiter*innen einzustellen, die zwar den Konfessionen angehörten, jedoch als kirchenferner gesehen wurden. Zum Teil besaßen diese qualifizierteren Ausbildungen und Studienabschlüsse und wurden vom Stammpersonal als Bedrohung der alten Ordnung erlebt. (vgl. Schmuhl 201: 58)

Nicht nur die strukturellen Bedingungen, auch die Theologie und das damit verbundene Menschenbild hatten Einfluss auf die Situation in den Heimen. Jähnichen weist darauf hin, dass christliche Erziehungseinrichtungen in hohem Maße von ihren theologischen Grundüberzeugungen geprägt werden. Ordnung und Zucht waren die Leitmotive der 1950er Jahre. Das während des Nationalsozialismus politisch begründete Interesse an Zucht und Disziplin, wurde in den 50er Jahren in den protestantischen Einrichtungen durch die theologische Argumentation der "lutherischen Zwei-Reiche-Lehre", in der die/der Erzieher*in als "Amtmann Gottes" dafür sorgt, dass das menschliche Leben "nicht vom Chaos verschlungen wird", ersetzt. So zitiert Jähnichen Fangmeier aus einem Artikel der Handbuchreihe Heimerziehung, welche zwischen 1952 bis 1966 erschien. Dies galt so Jähnichen für alle Erziehungsverhältnisse, auch das Verhältnis von Kindern zu ihren Eltern und Kindergärtnerinnen, aber in besonderem Maße für den Bereich der Heimerziehung. Da bei diesen Kindern der Aspekt der Schuld und der Sündhaftigkeit, der zwar im angesprochenen Verständnis für alle Menschen gilt, aber hier im größeren Maße zum Tragen kam. Gehorsam und die Unterordnung unter eine Autorität sollten dem Chaos entgegenwirken. So mussten auch Diakonissen und Diakone bis in die 1960er Jahre hinein bei ihrer Einsegnung versprechen unbedingten Gehorsam zu leisten und dem "Eigenwillen zu entsagen". Konsequenz dieser theologischen Verortung und ihrer Praxis war in der Religionspädagogik ein Gottesbild, welches Gott als autoritären Herrscher erscheinen ließ und den Kindern eine weitere Instanz entgegensetzte, die ihnen das Gefühl von ausgeliefert und ohnmächtig sein gab. Missachtungen der Gehorsamsforderungen wurden unnachgiebig sanktioniert. Diese Sanktionen wurden theologisch und pädagogisch in diversen Publikationen begründet und „als Kennzeichen der christlichen Sicht gegenüber einer weltanschaulichen Pädagogik herausgestellt" (Jähnichen 2010:136). Fangmeier forderte von den Erziehern das Spannungsfeld zwischen Strenge, Gehorsam und der theologisch geforderten Vergebung zu überbrücken: "Erbarmen üben und strafen, verzeihen und Sühne auferlegen" (Fangmeier 1952-1966:652 in Jähnichen 2010:137). Diese Doppelrolle überforderte die Erzieher*innen und wurde von den Betroffenen den als "Doppelmoral" erlebt. Gleichzeitig sollten die Kinder und Jugendlichen Kirche im lutherischen Sinn als Gemeinde erleben. Dies bedeutete, dass das Anstaltsleben als Gemeindeleben inszeniert wurde. Gottesdienste, Andachten, gemeinsamer Gesang und christliche Feste gehörten verpflichtend für alle, Erzieher*innen und Zöglinge, zum Alltag der Anstalten. (vgl. Jähnichen 2010: 131–139)

Eine kritische Diskussion um die evangelische Heimerziehung beginnt in den 1960er Jahren. Diese wird besonders unter dem Aspekt der Überforderung geführt und es wer-

den Entlastungsmöglichkeiten für die Erzieher*innen in Gestalt von Fort- und Weiterbildung und Gesprächen im Mitarbeiter*innenkreis diskutiert. Auch auf der theologischen Ebene beginnt eine Diskussion um den Begriff des Gehorsams, vor allem auf dem Hintergrund der beginnenden Aufarbeitung der NS Zeit. Diese sollen sich jedoch erst Ende der 60er Jahre durchsetzen und im Zuge der Heimkampagne Gehör finden. Als theologischer Wendepunkt ist in diesem Zusammenhang Sölles Essay „Phantasie und Gehorsam“ (Sölle 1968) zu nennen. Im Zuge dieser Diskussion wird das Verhalten der Kinder und Jugendlichen weniger durch persönliche Schuld, Sünde und mangelnde Disziplin erklärt, sondern wird mehr und mehr "als Ausdruck von Sozialisationsdefiziten", wie mangelnde elterlicher Liebe und Fürsorge verstanden. D.h. sie wurden zunehmend mehr als Opfer ihrer Situation, denn als selbstverschuldende Sünder gesehen. Dies spiegelt sich auch in dem 1964 verfassten Memorandum der freien Wohlfahrtsverbände wieder, in dem Modernisierungs- und Umbaumaßnahmen für die Heime und Fortbildungsmaßnahmen für die Erzieher*innen gefordert wurden, um therapeutische Arbeit in den Heimen zu ermöglichen. Auch die Verbesserung der Ausbildung wurde gefordert. Doch meist spielten sich diese Diskussionen auf den Verbandsebenen ab, während die praktische Arbeit in den Heimen sich in der beschriebenen Form fortsetzte. (vgl. Jähnichen 2010: 140–146)

So auch in der Stiftung, in der Marianne ihre Ausbildung absolvierte. Für diese ist belegt, dass es noch Anfang der 1970er Jahre Beschwerden von Mitarbeitern bzgl. der personellen Ausstattung, der Qualifizierung des Personals, der geringen Mitbestimmung des Personals, der nicht vorhandenen Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen, der Disziplinierungen und Strafen gegenüber den Kindern und Jugendlichen und dem Zwang zum Gottesdienstbesuch gab. (vgl. Schmuhl 2011) D.h. dass auch hier der autoritäre Stil der 50er Jahre, in der Zeit die Marianne in der Stiftung verbrachte, erlebbar war.

5.3.6.2 Leben von Marianne Viets / „die waren warn Schlachter“ (8/255)

Nach Beendigung des „Maidenjahres“ / Berufsfachschuljahres zieht Marianne Viets in das Internat des Kindergärtnerinnenseminars der evangelischen Stiftung. Der Vater hat die Ausbildung geplant, organisiert und sie an einer Schule angemeldet, die wie Marianne heraushebt „einen guten Ruf“ (7/220) hat. Die Schule erfüllt damit einen Teil der Kriterien, die die Eltern auch an die Landfrauenschule angelegt haben. Eine Unterbringung der Tochter, die sicherstellt, dass die Tochter gut beaufsichtigt ist, gleichzeitig ihrem Status nach als „höhere Tochter“ adäquat behandelt wird und die es ermöglicht, dass sie ihre Ausbildung entsprechend ihrer Interessen fortsetzen kann. Dafür sind die

Eltern bereit Schulgeld und Unterkunft zu zahlen und gleichzeitig auf eine Erwerbstätigkeit ihrer Tochter für diese Zeit zu verzichten. So schließt die Ausbildung zur Kindergärtnerin nahtlos an das Maidenjahr an. Marianne geht ihren Weg zielorientiert und ohne Umwege. Die Ausbildung dauert wie oben beschrieben zwei Jahre (1965+1966).

In der Stiftung erlebt Marianne Viets zwei unterschiedliche Welten, die jedoch eng beieinanderliegen. Zum einen die Ausbildung zur Kindergärtnerin und das Leben im Internat. Hier erlebt sie ähnlich wie in der Landfrauenschule eine sorgfältig gestaltete Umgebung, die darauf abzielt die Mädchen in ihre zukünftige Rolle als umsichtige, rücksichtsvolle, sorgende aber auch engagierte Frauen, hier Kindergärtnerinnen, zu sozialisieren. Diese spezifische Kultur des Seminares wird durch Marianne nicht thematisiert. Es liegt nahe zu vermuten, dass sie sich ähnlich wie in der Landfrauenschule in ihre Rolle als Schülerin und Internatsbewohnerin gefügt hat. Sie wird sich angepasst verhalten und nur, wenn etwas für sie zu unangenehm wird, sich so geschickt entziehen, dass sie es nicht offen thematisieren muss.

Den Unterricht, der sowohl von internen Lehrkräften aus der Stiftung als auch von externen Dozent*innen erteilt wurde, betrachtet Marianne ambivalent:

„ja diese Schule war in Ordnung (..) Lehrkräfte naja, unterschiedlich“ (8/235)

Marianne schätzt besonders die externen Dozent*innen, die von der Pädagogischen Hochschule kommen:

„Es war schon sehr hochwertig. Wir hatten chch von der PH in eh Hannover. Lehrkräfte, also wir mussten ja auch Deutsch, alles wurde ja unterrichtet ch und wir hatten auch in Psychologie hatten wir einen ähem einen Fachschul also Lehrer oder einen Dozenten von der PH und das hat natürlich dazu geführt, dass wir wirklich sehr gute sehr anspruchsvollen Unterricht hatten“ (8/228-234)

Hier spiegeln ihre Worte wieder, wie unterschiedlich die Lehrkräfte gewesen sind. Gleichzeitig signalisiert sie den hohen Stellenwert, den die akademische Ausbildung für sie (und auch für den Vater) hat. Die Qualität der Ausbildung wird an dem akademischen Grad der Lehrkräfte gemessen. Über die anderen Lehrkräfte spricht Marianne nicht weiter, schätzt sie nur als unterschiedlich ein. Insgesamt jedoch beurteilt sie die Ausbildung als sehr „hochwertig“, was sie u.a. daran festmacht, dass sie in modernen, neuen Gebäuden unterrichtet wurden:

„ähem war auch grade umgezogen eh die hatten vorher in dem alten Gebäude noch die Schule untergebracht in (A) und dann ist neugebaut worden für die Schule nur

für die Kindergärtnerinnen und eh das war schon von den Räumlichkeiten sehr modern zur damaliger Zeit.“ (7/221-8/227)

Diese neuen Gebäude innerhalb der Stiftung, die extra für die Kindergärtnerinnen gebaut wurden, markieren auch den Stellenwert, den die Ausbildung der Kindergärtnerinnen innerhalb der Stiftung hatte und gleichzeitig weisen sie auf die „andere Welt“ hin, die Marianne in der Stiftung erlebt und die sie im Interview ausgiebig beschreibt. Marianne kontrastiert die eigene als positiv erlebte Schulsituation mit der Situation der Kinder und Jugendlichen in den Heimen der Stiftung. Dies verknüpft sie mit der aktuellen Debatte (Runder Tisch Heimerziehung) um die restriktive Heimerziehung der 50er und 60er Jahre:

„was dort aber war, dass was ja heute durch die Medien geht hab ich alles live erlebt. Wie Kinder misshandelt werden, wie Kinder gedemütigt werden, wie Kinder (.) erniedrigt werden. Das ganze Programm!“ (8/236-238)

Marianne, die selber während der Schulzeit unter den Repressalien der Mitschüler*innen gelitten und sich als Opfer gefühlt hat, leidet unter dieser Situation und weiß nicht, wie sie sich verhalten kann. Sehr detailliert beschreibt sie den Charakter der Heime, die nach Goffman den Auftrag haben, Kinder in die Gesellschaft und Außenwelt zu integrieren und dies tun unter "systematischer Vorenthaltung" dieser. (vgl. Goffman 1991: 24) Die Entindividualisierung der Kinder stellt Marianne ausgiebig dar:

„Und denen wurden als erstes sämtliche privaten Sachen weggenommen. Die hatten kein eigenes Stück Zeug. Die hatten kein Spielzeug, gar nichts“ (9/265-266)

Marianne kritisiert den Personaleinsatz in den Heimen der Stiftung. Hier taucht der Begriff des Schlachters auf, als Inbegriff des brutalen Umgangs mit den Kindern und Jugendlichen. Schlachter sind für Marianne verbunden mit den leidvollen Erfahrungen der Kindheit, wo sie gezwungen wurde dem Onkel und den Cousin beim Schlachten zu zusehen.

„Und da waren Erzieher (.) die waren warn Schlachter, was weiß ich aus allen Berufen, die wurden für vier Wochen geschult und dann waren das Erzieher. Deswegen hatte ich mit dem Begriff Erzieherinnen nachher ein Problem.“ (8/249-252)

Besonders schwierig ist es für Marianne, weil sie die totale Institution als „doppelte“ (Lindenberg/Lutz 2010:4) totale Institution erlebt, denn in ihrer Rolle als Schülerin des Seminars gehört sie im Seminar selbst zu den Insassinnen, sobald sie vor die Tür tritt, vermischen sich die Rollen. Als Praktikantin arbeitet sie im Heim. Ihr Status ist dabei weder den „Insassen“ noch dem „Personal“ eindeutig zu zuordnen. Da sie jedoch als

Schülerin abhängig ist, wird von ihr erwartet, dass sie sich dem Arbeitsstil der Kolleg*innen anpasst und sich loyal verhält.

„Ich hatte nen absolutes Problem damit. ch und ähm und hab eben auch, dann wurde von uns, wenn wir da Praktikum gemacht haben, erwartet, chch dass wir das Spiel da mitspielen und die Kinder denunzieren sozusagen, wenn die was angestellt hatten und eh, weil die dann bestraft wurden. Das wusste ich ja (!) Hab ich natürlich nicht gemacht. Was mir immer ne schlechte Zensur, ich hab hab mir heute mein Zeugnis noch mal angesehen“ (9/274-281)

Hier reagiert Marianne Viets ähnlich wie bei dem Schlachten in der Landfrauenschule. Sie entzieht sich der Situation, aber leistet keinen aktiven Widerstand. Sie erträgt das Leid der Kinder und das eigene (Mit-) Leid, da von ihr erwartet wird, dass sie die Schule ohne Schwierigkeiten absolviert. Dieses Ertragen ist für sie unausweichlich, da sie für sich damals wie heute (retrospektiv) keine Handlungsalternative sieht. Die von den Eltern (besonders vom Vater) gestellten Erwartungen an den stringenten Erwerb des Berufsabschlusses werden von Marianne akzeptiert bzw. geteilt. Marianne nimmt zwar in Kauf, dass ihre Noten schlechter ausfallen, weil sie sich nicht aktiv an der Denunzierung der Kinder beteiligt, aber gefährdet nicht ihren Verbleib in der Schule.

Marianne erzählt im Bilanzierungsteil des Interviews von weiteren Praktika während der Ausbildung. Diese stellt sie im Zusammenhang mit neuen Herausforderungen dar, die sie meistern konnte. In beiden Praktika, im Kindergarten und im Kinderkurheim, erlebt sie Situation von Anfang an mit den Kindern allein zu sein und Verantwortung übernehmen zu müssen.

„Und ich musste schwimmen. Mein erstes Praktikum in Hannover, Brennpunkt, (!). Kriegte, war die Gruppenleiterin krank. Kriegte ich ne Gruppe von 25 Kindern (!) aus Scheidungsfamilien, also das alles was so da ist. Alleine (!), mit 17 Jahren (!. Imh)(!). Und durfte nun vier Wochen diese Gruppe leiten (!), mit dem Ergeb-, mit der Aufforderung auch noch mit den Kindern schon mal de Weihnachtsgeschenke zu basteln, weil damit die (!) eh die Kindergärtnerin, damals waren wir ja alle noch Kinder -, wenn die Gruppenleiterin wieder kommt, damit die das ein bisschen leichter hat.“ (80/2536-2543)

Marianne nimmt die Herausforderungen an, obwohl sie mit dem Gefühl der Überforderung verbunden sind: „Wie soll ich das bloß schaffen?“ (80/2525). Doch auch hier nimmt Marianne diese Situation als gegeben hin: „Ja, weil ich dachte es muss so sein“ (80/2547). Marianne erwähnt zwar im Interview, dass sie sich beklagt habe, aber nicht wem gegenüber. Es ist zu vermuten und würde ihrem Muster entsprechen, dass die

gefühlte Überforderung sich in ihr selber abgespielt und nicht nach außen thematisiert wird. Sie ist diejenige die das Spannungsfeld zwischen der Herausforderung und der Erfüllung der gestellten Aufgabe meistern muss, ohne die Situation zu verändern, bzw. kritisch zu hinterfragen.

Gleichzeitig erlebt Marianne in allen Praktikumsstellen, dass die Kinder und Jugendlichen auf sie positiv reagieren. Sie geben ihr das Gefühl anerkannt und beliebt zu sein:

"du sollst wieder kommen und das geht überhaupt gar nicht" (80/2619)

Marianne fügt sich in die verschiedenen Systeme innerhalb der Ausbildung und der Stiftung ein. Dort wo ihr Diskrepanzen und Ungerechtigkeiten begegnen, agiert sie unauffällig. Sie vermeidet Konflikte mit den Lehrer*innen und Mitarbeiter*innen. Engere, solidarische Beziehungen zu Mitschülerinnen oder auch zu den Kindern und Jugendlichen baut sie nicht auf.

Zum Ende der Ausbildung entziehen sich die Schülerinnen gemeinschaftlich. Eigentlich ist es üblich, dass die Schülerinnen ein Jahr nach der abgeschlossenen Ausbildung in der Stiftung arbeiten, um das Schulgeld zu erwirtschaften. Doch den Schülerinnen ist die Arbeitssituation in der Stiftung so unangenehm, dass sie mit Hilfe der Eltern das Schulgeld zurückzahlen und so vermeiden in der Stiftung arbeiten zu müssen.

„Und da hab ich gesagt und für mich beschlossen, wie alle fast alle meiner Mitschülerinnen auch das machen wir nicht mit! (.) Und dann hab ich meinen Vater angefleht, mich frei zu kaufen“ (10/306-309)

Die Schülerinnen teilen ihre Entscheidung durch das Überreichen der Geldumschläge an die Schulleiterin mit als die Zeugnisse feststehen:

„Wir sind, ham natürlich abgewartet bis wir unsere (..) mmh. Zeugnisse hatten. Alles perfekt. Dass sie uns nichts mehr konnten. Und ein Tag bevor wir abgereist sind. Fräulein (A), Fräulein nannten sich ja die Lehrkräfte, unsere Leiterin stand in ihrem in der Tür in ihrem Büro und von, einer nach dem anderen von uns ging es in zuerst, in, im ersten und zweiten Stock hatten wir die Zimmer, dann die Treppe runter. Sie steht unten und eh (.) und jeder mit nem Umschlag in der Hand und haben ihr den schweigend übergeben. Ihr entgleisten sämtliche Gesichtszüge. (..) Die Frau tat mir so leid. (.) Aber wir konnten es nicht ändern.“ (11/324-335)

Bis auf drei Schülerinnen, deren Eltern das Geld nicht zahlen können, verlassen alle die Stiftung.

Marianne stellt im Interview heraus, dass es später keine Kontakte und Treffen mit den Mitschülerinnen des Kindergärtnerinnenseminars gegeben hat:

„also Klassentreffen hats bei uns auch da nicht gegeben. Weil keiner von uns dieses betreten wollte, überhaupt da wieder hinwollte. Wo die anderen geblieben sind, weiß ich nicht. Man hat sich dann auch aus den Augen verloren.“ (11/340-344)

Die Zeit der Ausbildung ist also trotz, der von Marianne Viets als qualitativ hochwertig bewerteten Ausbildung, negativ besetzt. Marianne, deren Interesse es war den Beruf der Kindergärtnerin zu erlernen, um Kindern zu helfen und deren Leid zu lindern, erlebt das Gegenteil. Die Machtausübung gegenüber Kindern und Jugendlichen und die eigene Hilflosigkeit damit umzugehen. Sie schwankt zwischen Aushalten und Entziehen und entwickelt keine konstruktiven Lösungsansätze.

5.3.7 Erste Arbeitsstelle: Evangelischer Kindergarten

Marianne Viets beginnt im Frühjahr 1966 als neunzehnjährige (EA-noch nicht volljährig) ihre Berufstätigkeit als Kindergärtnerin in einem ev. Kindergarten in einem niedersächsischen Dorf.

5.3.7.1 Historischer Kontext

Dieses Dorf liegt gut 100 km vom Wohnort der Familie entfernt. Es gibt keine direkte öffentliche Verkehrsverbindung. Der Ort besitzt eine ähnliche ländliche Struktur und hat die Größe wie das Heimatdorf von Marianne. Die Landwirtschaftskammer betreibt dort ebenfalls eine Landwirtschaftsschule, wo auch ein landwirtschaftlicher Beratungsring ansässig ist. (vgl. DA-1: 11–12, DA-2)

Der evangelische Kindergarten des Ortes existiert seit Anfang des Jahrhunderts und wurde seither mit Ausnahme der NS Zeit von Diakonissen geleitet. In dieser Zeit hat es nur einen Leiterinnenwechsel gegeben. Seit Mitte der 50er Jahre leitet Schwester (A) den Kindergarten. (vgl. AM-EK 1, AM-EK 2: 31)

Um die Situation in diesem evangelischen Kindergarten nachzuvollziehen, ist es notwendig die rechtliche, historische und pädagogische Kontextuierung darzulegen. Der wesentliche Charakter des Kindergartens, als familienergänzende und freiwillig anzunehmende Maßnahme wird durch Art 1, Abs. 3 GG und Art. 6 bestimmt. Hier heißt es in Abs.

2: "Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft". Die so eingebettete Kinder - und Jugendwohlfahrtsmaßnahme Kindergarten entspricht damit einer Fortführung der Traditionslinie der Weimarer Republik. Ähnlich wie bei der oben beschriebenen Maßnahme der Heimerziehung war auch die Wiederaufnahme der Arbeit in den Kindergärten nach 1945 an der Notsituation der Bevölkerung orientiert. Sie knüpft strukturell und inhaltlich an die Weimarer Republik an. Das bedeutet die meisten Kindertageseinrichtungen, die während des Nationalsozialismus durch den Staat betrieben und/ oder kontrolliert wurden, wurden an ihre vorherigen Träger (meist kirchliche Träger) zurückgegeben. Die Verbandsstruktur der Weimarer Republik lebte wieder auf. (vgl. Neumann 1987: 86–89) In den seit der Gründung der BRD erlassenen Gesetzen, die den Rahmen der Jugendwohlfahrt bilden, stellt sich der Gesetzgeber in die Tradition der Weimarer Republik. Das Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG von 1953, Novellierung 1961, 1970) knüpft direkt an das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922/24 (RJWG) In der Novellierung von 1961 wird der Vorrang des Elternrechtes und das Subsidiaritätsprinzip hervorgehoben und festgeschrieben. (vgl. Neumann 1987: 97) Die Jugendämter sind laut Art. 4 JWG für die Anregung und Einrichtung der Jugendwohlfahrt (so auch der "Wohlfahrt der Kleinkinder") zuständig, unter Berücksichtigung des Subsidiaritätsprinzips. (vgl. BT-Drs. 2226 1960: 3) Die Heimaufsicht obliegt den Bundesländern, die diese über ihre Landesbehörden ausüben. Aufgabe ist einerseits Kontrolle aber auch Unterstützung und Förderung. Das JWG enthält keine Regelungen zum Kindergarten. (vgl. BT-Drs. 2226 1960)

Politisch stellen die Jahre 1966/ 1967 eine Zeit des Umbruchs dar. Die Ära Adenauer war zu Ende gegangen. Diese hatte sich durch den Wiederaufbau, die Einführung der sozialen Marktwirtschaft, das „Wirtschaftswunder“, aber auch an das Anknüpfen an die Strukturen der Weimarer Republik, wie für das Bildungssystem, die Landwirtschaft und die Jugendwohlfahrtspflege gezeigt, ausgezeichnet. Gerade diese Systeme wiesen unter Adenauer ein ausgeprägtes Beharrungsvermögen auf. Es kommt zu einem politischen Umbruch. Die Regierung aus CDU/CSU und FDP scheitert an den Haushaltsberatungen (1966) und wird durch eine große Koalition abgelöst. (vgl. Recker 2009: 55–61) Dieser wird zugeschrieben, Auslöser für die Gründung der Außerparlamentarischen Opposition (APO) zu sein. An den Universitäten formierte sich die Studentenbewegung. Sie wendet sich gegen die hierarchischen Strukturen in den Universitäten und der Gesellschaft, die nicht aufgearbeitete Vergangenheit im Nationalsozialismus, zunehmende Bedeutung des Militärs in der BRD, die geplanten Notstandsgesetze und den Vietnamkrieg. Ihr Protest gilt als spektakulär und unkonventionell. Aktionen in Form von Sit-ins,

Teach-ins, Happenings, Besetzungen von Gebäuden u.v.m. rücken ihre Anliegen in das Licht der Öffentlichkeit. Es kommt zu Ausschreitungen bei Demonstrationen. So wird im Juni Benno Ohnesorg bei einer Demonstration gegen den Schah von Persien durch einen Polizisten erschossen. Dies bewirkt eine Radikalisierung der Studentenbewegung und den Rücktritt des Berliner Bürgermeisters und Innensenators. Die Gründung erster Kommunen, Wohngemeinschaften und Kinderläden bietet alternative Lebensformen an, die den Anspruch erheben Formen einer emanzipierten Gesellschaft zu sein bzw. diese einzuüben. Parallel lässt die erste Rezension seit Gründung der BRD die Arbeitslosenzahlen steigen und die Rechtsradikalen (NPD) bekommen wieder deutlichen Zulauf. In Niedersachsen zieht die NPD mit 7% in den Landtag ein. Die Politik versucht die Rezension durch Investitionsprogramme zu beherrschen. (vgl. Eschenhagen et al. 2008: 152–156)

Während der Novellierung des JWG 1961 wird beschlossen, dass ab 1963 regelmäßig über die „Lage der Jugend“ berichtet werden soll. So erscheint 1965 der erste Jugendbericht. In diesem Bericht spielt die Situation der Kinder und ihre Begleitung durch Kinder- und Jugendhilfe eine untergeordnete Rolle. Unter dem Aspekt der Entlastung für Mütter wird die Kindertagesstätte aufgeführt. Die familienergänzende Funktion der Kindertagesstätte wird herausgestellt. Die pädagogischen Aspekte beziehen sich ausschließlich auf die Möglichkeit des Spiels mit anderen Kindern, die gerade Einzelkinder benötigen, um sich "im Spiel einordnen bzw. sich durchsetzen zu lernen" (BT-Drs.IV/3515:136). Die pädagogische Aufgabe des Kindergartens wird wie folgt formuliert: „Sie geben dem Vorschulkind zwischen drei und sechs Jahren einen sozialen Erfahrungs- und Übungsraum, der dem kindlichen Streben nach Ausdehnung seines Erfahrungsbereiches entgegenkommt und insbesondere auch deshalb wichtig ist, weil die Umwelt des Elternhauses — Nachbarschaft, Straße, Hof — heute durch den Straßenverkehr oft ausgesprochen gefährlich ist. Bei den modernen Wohnsiedlungen dürfen die Grünanlagen nicht darüber hinwegtäuschen, daß [sic!] sie meist gerade den Kindern keinen Auslauf erlauben“ (BT-Drs. IV/ 3515:137).

Einen weitaus größeren Raum nimmt die Kindertagesbetreuung in dem darauffolgenden Jahr im "Ersten Bericht der Bundesregierung über die Situation der Frauen in Beruf, Familie und Gesellschaft", welcher durch das Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, vorgelegt wird. In dem Kapitel 1 „Über die Situation der Frauen in Familie und Haushalt“ wird in den Unterkapiteln „Die Auswirkungen der außerhäuslichen [sic!] Erwerbstätigkeit von Müttern auf die Betreuung und Entwicklung der Kinder“ und „Einrichtungen und Dienste — insbesondere als Erziehungs- und Bildungshilfe — für die Hausfrau und Mut-

ter“ hierunter verstanden Kindertagesstätten und Erziehungsberatung ausführlich behandelt. (vgl. BT-Drs.V/909 1966: V–XIV) Zu Beginn des Kapitels wird die familienergänzende Funktion der Kindertagesstätten hervorgehoben. Besonders Kinder, deren Entwicklung durch „Umwelteinflüsse“, wie die Berufstätigkeit der Mutter oder zu engen Wohnraum, gefährdet ist, sollen hier Aufnahme finden. Die wichtigste Funktion der Kindertagesstätte ist das Ermöglichen des Erlebens einer Gemeinschaft und das Entwickeln von Gemeinschaftsfähigkeit.

Die Kindergärten sind unter den Kindertagesstätten in der BRD am häufigsten vertreten. „Nach Zahl und Bedeutung nehmen unter den Kindertagesstätten die Kindergärten, in denen Kinder im Alter von 3 bis zu 6 Jahren Aufnahme finden, den ersten Platz ein. Ende 1964 gab es im Bundesgebiet 13 663 Kindergärten mit insgesamt 920178 Plätzen. Diese werden überwiegend von den Trägern der freien Jugendhilfe getragen“ (BT-Drs.V/909 1966: 28).

Des Weiteren verzeichnet der Bericht einen Anstieg der Zahl der Einrichtungen. Vor allem Ganztagskindergärten und/oder evangelische Kindergärten trugen zu einem Anstieg der Plätze bei. Kinderkrippen, Horte und Schulkindergärten werden als weitere Einrichtungen zur Unterstützung der Mütter aufgeführt. Kinderkrippen werden wie folgt eingeschätzt: „Sie sind als Hilfseinrichtungen in Fällen anzusehen, in denen eine Betreuung des Kindes dieser Altersstufe durch die Mutter nicht möglich ist“ (BT-Drs.V/909 1966: 29).

Eine Aufstellung bzgl. der regionalen Verteilung zeigt, dass die Hälfte der Kindertageseinrichtungen in Städten mit mehr als 50 000 Einwohnern zu finden ist. Größere Landgemeinden (2000 bis 5000 Einwohner) besitzen meist einen Kindergarten. In kleineren Gemeinden finden sich Kindergärten eher selten. In Norddeutschland sind auch in den größeren Landgemeinden Kindergärten selten. Während die süddeutschen Bundesländer besser mit Kindertagesstätten ausgestattet sind. (vgl. BT-Drs.V/909 1966: 29) Die Kindertagesstätten finanzieren sich durch geringe Elternbeiträge, durch Mittel der Träger und durch Zuwendungen des Landes und der Kommunen. (vgl. BT-Drs.V/909 1966: 30) Der Bericht stellt heraus, dass überwiegend berufstätige Mütter die Plätze in den Kindertagesstätten nutzen und dass gerade in den Städten ein Mangel an Plätzen besteht. Die Kirchen plädieren für eine Erweiterung der Kapazitäten, um den gesellschaftlichen Anforderungen begegnen zu können. Als problematisch wird von den Autor*innen der Studie die „Gewinnung und Heranbildung der erforderlichen Fachkräfte“ (BT-Drs.V/909 1966: 30) eingeschätzt. Sie argumentieren eine Verbesserung der Situation durch die Bereitstellung von mütterbildenden und - helfenden Maßnahmen wie Mütterschulen,

Müttergenesungswerk, Hauspflegedienste, die sie befähigen ihrer Erziehungsaufgabe ohne fremde Hilfe wahrnehmen zu können. (vgl. BT-Drs. V/909 1966: 30) An einer Stelle widmet sich der Bericht explizit den Frauen in der Landwirtschaft. Hier wird festgestellt, dass über die Nutzung des Kindergartens durch bäuerliche Familien keine Angaben gemacht werden können. Man wisse aber, dass die Einrichtung von Kindergärten auf dem Land daran scheitere, dass Kindergärtnerinnen lieber in der Stadt tätig seien. (vgl. BT-Drs. V/909 1966: 297)

Im Jahr 1968 erscheint der Zweite Jugendbericht, ebenfalls unter Federführung des Bundesministers für Familie. Schwerpunkt sind die Themen „Aus- und Fortbildung der Mitarbeiter in der Jugendhilfe“ und „Jugend und Bundeswehr“. (vgl. BT-Drs. V/2453 1968: 8) Die Entstehung der Jugendhilfe wird historisch eingeordnet. Hier wird der Kindergarten in die Ausführungen aufgenommen und als Beispiel für den Wandel „vom fürsorgerisch-bewahrenden zum pädagogischen Typus der Hilfe“ (BT-Drs. V/2453 1968: 9) angeführt. Trotz des beschriebenen Wandels der Einrichtungen und ihres pädagogischen Auftrages, formuliert der Bericht als „Schwerpunkte der Jugendhilfe und ihnen entsprechende allgemein gültige Anforderungen an die Mitarbeiter“, dass die Jugendhilfe „Unterstützung und Hilfe für behinderte, gestörte, hilfsbedürftige Kinder und Jugendliche“ zu tun hat und „Fehlentwicklungen“ begegnet, die durch „mangelhafte soziale Integration“, „gesellschaftliche(r) Abhängigkeit oder Unübersichtlichkeit der eigenen sozialen Lage“ beruhen. (vgl. BT-Drs. V/2453 1968: 15)

Einen breiten Raum nimmt in diesem Bericht die personelle Situation der Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen ein. Die hier dargestellten Daten stammen aus der „Zusatzbefragung „Berufliche Ausbildung zum Mikrozensus 1964“. Die Ergebnisse zeigen, dass gerade Kindergärtnerinnen und Kinderpflegerinnen nur kurz im Beruf verweilen und mit dem Tag der Eheschließung aus dem Beruf ausscheiden. (vgl. BT-Drs. V/2453 1968 :17) „Wegen des seit geraumer Zeit spürbaren Mangels an Kindergärtnerinnen ist man häufig dazu übergegangen, Kinderpflegerinnen mit Aufgaben zu betrauen, die eigentlich der Kindergärtnerin zukommen. Dieser Zustand wird weithin als unbefriedigend und bedenklich empfunden“ (BT-Drs. V/2453 1968: 59).

Sehr aufschlussreich für die gesellschaftliche Wahrnehmung der Kindertagesbetreuung ist der erste Familienbericht (1968). Dieser problematisiert die zunehmende Erwerbstätigkeit der Mütter. Waren in der Nachkriegszeit überwiegend alleinstehende Frauen mit Kindern erwerbstätig, verzeichnete man in den Jahren zwischen 1950 und 1965 einen deutlichen Anstieg der Erwerbstätigkeit verheirateter Mütter, um ca. eine Million Frauen

in der BRD. Zu Beginn der 1950er Jahre beschränkte sich die Berufstätigkeit von verheirateten Müttern vor allem auf die Landwirtschaft. Seit Mitte der 1960er Jahre zeigt sich, dass bei Konstanz der Mütter in der Landwirtschaft, die Beschäftigung der verheirateten Frauen mit Kindern in anderen Arbeitsbereichen deutlich zugenommen hat. So hat sich die Zahl der verheirateten Mütter, die als Angestellte, Arbeiterinnen oder Beamtinnen arbeiten in dem betrachteten Zeitraum mehr als verdreifacht. Die ausgewerteten Daten werden wie folgt weiter interpretiert: Angestellte und Beamtinnen geben häufig nach der Geburt des zweiten Kindes die Berufstätigkeit auf, während Arbeiterinnen oft nur ein Kind bekommen und berufstätig bleiben. Vermutet wird, dass mindestens die Hälfte der Mütter Vollzeit tätig ist. (vgl. BT-Drs. V/ 2532: 59–64)

Der Bericht legt auch die „Motive für eine Erwerbstätigkeit der Mütter“ (BT-Drs. V/ 2532 717S: 64) dar. Diese werden in der materiellen Situation der Familien und alleinerziehenden Mütter und in der „Bindung an den Beruf“ gesehen. (vgl. BT-Drs. V/ 2532: 59–64) Diskutiert wird die Kindertagesstätte (mit ihren Formen Kindergarten, Krippe, Hort) nur in Bezug auf Mütter, die nicht in der Lage sind ihre Kinder zu erziehen, insbesondere der berufstätigen Mütter. Inhaltliche Diskussionen finden sich in der Berichterstattung der Bundesregierung nur in wenigen Randbemerkungen. Deutlich wird allerdings der Tenor, den Kindergarten als Notbehelf einzuschätzen, dessen Besuch durch Beratung und Bildung von Müttern entgegengewirkt werden kann. Zusammenfassend lässt sich mit Neumann sagen: „Das traditionelle Bild der vorschulischen Erziehung als einer familienergänzenden, sozialpolitisch gebotenen Nothilfeeinrichtung (EA - in erster Linie für Mütter) war bis Mitte der 60 er Jahre in der Öffentlichkeit noch so stark ausgeprägt und wurde durch die vorherrschende Familienideologie so sehr gestützt, daß [sic!] die von Ralf Dahrendorf und anderen kritisierte restaurative Beharrungstendenz der gesellschaftlichen Verhältnisse in der Bundesrepublik, der „Rückweg zu vormodernen Strukturen“ (Dahrendorf 1965, 465), in der öffentlichen Kleinkinderziehung besonders deutlich zutage trat“ (Neumann 1987: 105).

Wie angedeutet, stellt sich die Situation der Kindertagesbetreuung in Niedersachsen anders dar als in den meisten anderen Bundesländern. In seinem Buch „Kindergartenpolitik des Landes Niedersachsen 1950 – 1994“ führt Härdrich die Probleme der Gegenwart auf die Historie zurück. Den Platzbedarf an Kindergartenplätzen rückt er dabei in den Mittelpunkt und vergleicht die Platzsituation mit den übrigen Bundesländern. 1950 gab es in Niedersachsen 31.376 Plätze denen 265.900 Kinder im Kindergartenalter gegenüber standen, also ein Versorgungsgrad von 11,8 %. Im bundesdeutschen Vergleich existierten nur in Schleswig-Holstein weniger Plätze. In den Ländern Bayern, Hessen und Rheinland-Pfalz lag der Versorgungsgrad hingegen zwischen 30 und 50 %. Härdrich

führt diese immense Diskrepanz auf die Geschichte zurück, denn schon zu Beginn des Jahrhunderts (um 1912) waren die Unterschiede erheblich, während in Preußen im Durchschnitt etwa 11,5 % der Kinder betreut wurden, waren es in den süddeutschen Ländern wie z.B. Baden und Württemberg zwischen 23 und 38 %. Auch innerhalb Preußens war ein großes Platzgefälle zwischen Stadt und Land deutlich und bewegte sich zwischen 20 % und ländlichen Regionen unter 5 % Versorgungsgrad. Diesen vorletzten Platz auf der Liste der Bundesländer bzgl. des Versorgungsgrades sollte Niedersachsen für Jahrzehnte behalten. In den Debatten im niedersächsischen Landtag spielte die Thematik der Kinderbetreuung eine untergeordnete Rolle. Von einzelnen weiblichen Abgeordneten wurde der Mangel an Kindergartenplätzen 1952 und 1954 thematisiert und gefordert, dass die Landesförderung für die Kindergärten in die Ausführungsgesetze zum JWG aufgenommen werden sollte. Doch mit dem Argument der Zuständigkeit durch die Kommunen (§ 5, Abs.1 JWG) wurde die Diskussion beendet. So konnte (EA - und wollte) das Land in den Ausbau der Plätze nicht eingreifen. Nur auf Initiative der Kommunen und der freien Träger stieg der Versorgungsgrad von 11,8 % (1950) auf 14,5 % (1960) und im Jahr 1969 auf 19 %. Die erhoffte Unterstützung durch die Verabschiedung des „Ausführungsgesetzes zum Jugendwohlfahrtsgesetz (AGJWG)“ 1962 brachte keinen Erfolg, da auch hier die Unterstützung der Länder für die Erziehungs - und Bildungshilfe nur als "Kann"- Leistung beschrieben und nicht genauer spezifiziert war. Parallel gab es im Landtag über all die Jahre die Diskussion um die Höhe der Landesbeiträge. Diese wurden in geringem Umfang bis 1966 kontinuierlich erhöht. Die Erhöhungen reichten jedoch für eine Steuerung des Platzausbaus nicht aus. Stattdessen musste in den politischen Debatten die Betreuung der Kinder in Kindergärten gerechtfertigt werden. Auch hier existierte die Sichtweise, dass der Kindergarten eine unterstützende Maßnahme für Mütter sei, die aus beruflichen und/oder sozialen Gründen ihrer Aufgabe als Mutter nicht nachkommen können. 1966 kam es zu einer Kürzung der Landesmittel (von 2.175 Mio. auf 1.16 Mio.) und damit auch zur Schließung von Kindergärten. Ab 1968 wurde wieder auf den Ausbau gedrängt. Die Wohlfahrtsverbände forderten ein Förderprogramm und ein "Kindertagesstättenförderungsgesetzes". Außerdem begann die Diskussion um die Möglichkeit staatlicher Schulkindergärten für die Fünfjährigen. (vgl. Härdrich 1994: 7–19)

Wie für die Landwirtschaft, die Bildungspolitik und die Jugendhilfe nachgezeichnet, wird auch im Kindergartenbereich pädagogisch an die Zeit vor dem Nationalsozialismus angeschlossen. Deutlich wird dies z.B. an der in den Kindergärten verwendeten Literatur. So erscheint es als bezeichnend, dass ein Artikel mit der Überschrift „Pädagogik des Kindergartens“ geschrieben von Elisabeth Blochmann (zuerst gedruckt im Jahr 1928 im

"Handbuch der Pädagogik" Nohl/ Pallat) in den sechziger Jahren mehrfach und an verschiedenen Stellen wieder abgedruckt wurde und laut Neumann sich als "konzeptionell richtungsweisend herausstellte". (vgl. Neumann 1987: 101) Neumann zitiert in seinen Ausführungen Blochmann: „Die Arbeit im Kindergarten ...ist durch zwei Momente formaler Art gekennzeichnet. Das erste ist die Atmosphäre von Behaglichkeit und Wärme, Heiterkeit und Frische, die dort herrscht und jeden, der zum ersten Mal als Besucher hinkommt, bezaubern wird ... Das zweite ist der Rhythmus des Lebens, das heißt der natürliche Wechsel zwischen Bewegung und Ruhe, Anspannung und Entspannung, Aufnehmen und Schlafen, der die Tagesordnung durchzieht. Für beides zu sorgen ist die Hauptaufgabe der Kindergärtnerin" (Blochmann in Neumann 1987: 101). Blochmann bezieht sich dabei ausdrücklich auf Fröbel und seinen Begriff der „Pflegerische des kindlichen Tätigkeitstriebes“. Berger zitiert Blochmann: „Und die charakteristische Form der frühkindlichen Aktivität ist das Spiel. Fröbels tiefe Einsicht offenbart sich gerade in diesem Punkt. Denn er hat als erster die Entwicklungsbedeutung des frühkindlichen Spiels in ihrem ganzen Umfang erkannt. Er konnte zu dieser Würdigung kommen, weil er überhaupt in dem jedem gesunden Kinde innewohnende Tätigkeitstrieb auch für die späteren Stufen den stärksten Hebel der Entwicklung sah" (Berger o.A.).

Psychologische Theorien zur kindlichen Entwicklung, die damals den Entwicklungsprozess der Kinder als endogenen Prozess einschätzen, ergänzten die Kindergartenpädagogik. Betont wurde in den Ausführungen die Bedeutung des Spiels und die Aufgabe des Kindergartens die „Kindheit“ gegen das „Treibhausklima der modernen Welt“ (Hoffmann) zu bewahren. (vgl. Neumann 1987: 101–102)

Den gesellschaftlichen Stellenwert des Kindergartens als familienergänzende Maßnahme, die Bedeutung der freien insbesondere der kirchlichen Träger, die pädagogische Anknüpfung an die Zeit der Weimarer Republik, insbesondere des Fröbelkindergartens und den Kindergarten als ein Refugium von Frauen spiegeln auch die Schriften der evangelischen Kirche dieser Jahre wieder. Paulsen schreibt (in einer Broschüre zum Ausbildungsberuf Kindergärtnerin) über die Frau im evangelischen Kindergarten: „Die Frau ist hier in besonderer Weise angesprochen auf ihre Mütterlichkeit. Mütterlich zu sein heißt, zu dem Wehrlosen und Bedürftigen stehen, dem der sich nicht selbst helfen kann. [...] als ‚Formen geistiger Mütterlichkeit‘ hat Gertrud von Le Fort diese Berufe einmal bezeichnet. Etwas besonderes [sic!] kommt noch hinzu: wir möchten es das Funktionale nennen, nämlich die Aufgabe, Erzählung, Lied, Spiel in den Tagesablauf des Kindes so einzubetten, wie es dem Rhythmus der kindlichen Seele entspricht“ (Paulsen 1958: 5–6). In dieser Broschüre bezeichnet Schwester Jaffke den Kindergarten als Kinderstube

der christlichen Gemeinde und betont: "Durch die Einrichtung von Kindergärten und Horten, am besten in der Form des mehrgliedrigen Tagesheims, schaffen unsere Kirchengemeinden ein Zentrum frohen jugendlichen Lebens für die Kinder, die schon früh eine ergänzende Sorgeverwaltung [sic!] neben der Familie nötig haben" (Jaffke 1958). Die beiden wesentlichen rechtlichen Merkmale des Kindergartens, die Übernahme der Aufgabe der "Wohlfahrt der Kleinkinder" durch die Kirche (hier die evangelische) im Sinne des Subsidiaritätsprinzips und den Charakter der familienergänzenden Maßnahme stellt sie deutlich heraus. (vgl. Jaffke 1958)

Löwe beschreibt aus ihrer Perspektive "im Reisedienst" (EA – vermutlich eine Form der Beratung) für evangelische Kindergärten die Rolle des Kindergartens in der Kirchengemeinde. Sie versteht den Kindergarten als einen Teil "aufbauender Gemeindegemeinschaft", der die Verbindung zwischen den Familien und der Kirchengemeinde stärkt. (vgl. Löwe 1958: 60) „Die Gemeinde hat eine unaufgebbare Verpflichtung gegenüber den getauften Kindern. Für sie gehören Sozialpädagogik und christliche Erziehung unauflöslich zusammen. Sie muß z u g r e i f e n [sic!], wo Kinder durch die in Unordnung geratene Familien, durch Unverständnis und Lieblosigkeit in Gefahr sind. Kinder brauchen einen Ort, an dem sie verstanden und geliebt werden, ohne Unterschied, weil alle ohne Unterschied Gott gehören“ (Löwe 1958: 60–62). Die christliche Erziehung wird durch die Kindergärtnerinnen gestaltet. Die Rhythmisierung des Tages ist geprägt durch Morgenandacht, geistliches Morgenlied, Gebet, Frühstück mit Gebet und Lied zum Beginn und dem Erzählen biblischer Geschichten. „Das geschieht weniger durch Unterricht als durch das selbstverständliche Hineinwachsen der Kinder in die sorgfältig überlegte Ordnung des Kindergartens. Das Sichbergen [sic!] in die Führung Gottes bei der Morgenandacht ist auch schon kleinen Kindern verständlich. Sie nehmen die Gegenwart Gottes ernst und rechnen mit ihr in ihrer kindlichen Art“ (Löwe 1958: 60–61).

Die Arbeit mit den Müttern spielt im evangelischen Kindergarten eine bedeutende Rolle. Der Kindergarten verstanden als eine familienergänzende Maßnahme für Familien, die ihrem Erziehungsauftrag nicht nachkommen können, führt für sie zu der Verpflichtung sich im besonderen Maße den Müttern zu widmen. Zur Arbeit "an der Mutter" fühlt sich der evangelische Kindergarten laut Lehmann berufen. Die Mutter hat Anspruch auf die Liebe und das Interesse der Kindergärtnerin, um sich ihr gegenüber öffnen zu können. (vgl. Lehmann 1958: 64–65)

Gleichzeitig wird in der Arbeit mit den Müttern und den Kindern eine Gefahr gesehen: "Es ist und bleibt für die Verantwortung der Gemeinde eine schwerwiegende Frage, wie weit unsere Kindertageseinrichtungen dazu beitragen, auch solche Eltern zu entwöhnen,

die eigentlich in der Lage wären, ausreichend für ihre Kinder da zu sein, und wieweit dadurch der Zerstörung der Familie Vorschub geleistet wird" (Löwe 1958: 62).

In den bisherigen Ausführungen zum Kindergarten in den sechziger Jahren konnte sich nur auf die an den Kindergarten und seine Gestalterinnen formulierten Ansprüche bezogen werden. Wie sich das Verhalten der Kindergärtnerinnen darstellte ist empirisch nicht untersucht. Anders als in den USA, wo bereits in den 20er und 30er Jahren das Erzieherinnenverhalten und seine Wirkung auf Kinder untersucht wurde, gab es bis in die sechziger Jahre hinein in der Bundesrepublik keine Forschung. Eine erste Untersuchung von Kindergärtnerinnen-Verhalten in Kindergärten wurde 1968 von Tausch und anderen in Hamburger Kindergärten durchgeführt. Dabei wurden basierend auf dem theoretischen Konstrukt der "sozial-emotionalen Dimension" und der "Lenkungsdimension" Audioaufnahmen in Kindergärten aufgenommen. Die Auswertungen ergaben, dass die Kindergärtnerinnen überwiegend "lenkende Äußerungen" an die Kinder richteten, wie Befehle, Aufforderungen und Anweisungen. (vgl. Barres 1978: 246) Die Veröffentlichung dieser Untersuchungsergebnisse löste eine Debatte um die Kindergartenpädagogik aus und veranlasste dazu eine weitere Studie durchzuführen. Unter Einbeziehung sozialstatistischer Daten und umfassenden Beobachtungen konnten Aussagen zum Tagesablauf, zum Spielverhalten der Kinder, zum Verhalten der Gruppenleiterinnen in den Kindergärten Ende der 60er Jahre getroffen werden. So war der Vormittag in den meisten Kindergärten ähnlich organisiert und zeichnete sich dadurch aus, dass die Phasen für alle Kinder einer Gruppe gleich waren: "Freispiel" -Aufräumen- Toilette - Hände waschen - Singen und/oder Gebet - Frühstück - gelenkte "Spielphase" oder Spielen im Außenbereich des Kindergartens. In der von den Kindergärtnerinnen gelenkten "Spielphase" wurden überwiegend "Sing-, Kreis - und Fingerspiele, Liedersingen und Liederlernen" (Barres 1978:247) mit den Kindern durchgeführt. Andere Aktivitäten, wie Verkehrserziehung, Besichtigungen außerhalb des Kindergartens, Rollen - und Bewegungsspiele oder auch "systematisch durchgeführte Sprach - und Denkübungen" (Barres 1978: 247) wurden selten beobachtet. Die Befunde bzgl. des Verhaltens der Kindergärtnerinnen bestätigten die Ergebnisse der vorgenannten Studie. Im Interesse der Forscher*innen standen die städtischen Kindereinrichtungen. Ländliche Regionen scheinen in die Studien nicht einbezogen gewesen zu sein. Es wird keine Differenzierung der Regionen vorgenommen. Außerdem sind ein großer Teil der Interpretation der in den 60er Jahren erhobenen Daten erst in den 70er Jahren ausgewertet worden und hier besonders unterm dem Aspekt der zu der Zeit diskutierten funktionalen Bildung.

Parallel zu der traditionellen Arbeit in den Kindergärten, entwickelten sich in den Großstädten (Frankfurt und Berlin)1967/1968 neue Modelle der Kindertagesbetreuung. In

Frankfurt entstanden die ersten Einrichtungen, die psychoanalytisch orientiert waren und als Versuch einer Neujustierung der Kindergartenpädagogik interpretiert werden können. In Berlin entwickelten sich initiiert durch Studentinnen erste Kinderläden, die zunächst als Selbsthilfeeinrichtungen der Studentinnen gedacht waren. Parallel dazu entstand in Berlin eine Bewegung der Kindergärtnerinnen, die sich für bessere inhaltliche Bedingungen in den Kindertageseinrichtungen einsetzten. (vgl. Sander 2008: 1)

5.3.7.2 Leben von Marianne Viets / „eine gute Kindergärtnerin erkennt man, daran wie ruhig sie ihre Kinder halten kann“ (13/390-391)

Marianne Viets beendet ihre Ausbildung und aufgrund des Fachkäfitemangels und der ungleichen Verteilung der Kindergärten in der BRD, ist es ihr möglich an vielen Orten zu arbeiten. Auch wenn sie in Niedersachsen oder der Nähe der Eltern bleiben möchte, gäbe es eine Vielzahl von Möglichkeiten. Gerade in den großen Städten wie Hannover und Hamburg werden Fachkräfte gesucht.

„Und nun wo jetzt hin? Es wurden an Kindergär , noch hießen alle Kindergärtnerinnen . Und Hortnerinnen das war ja meine offizielle Bezeichnung .ch. Es gab, es wurden angeblich, wurden Fachkräfte gesucht, aber nur nicht in (A).Da, weil es immer noch nicht keine Kindergärten gab, oder fast keine. Also war das nächste an (A) (...)“
(11/347-12/353)

Marianne zieht in einen 100 km entfernten Ort und beginnt dort in einem kleinen evangelischen Kindergarten zu arbeiten. Dieser Ort ist von den Strukturen ähnlich wie ihr Heimatdorf. Auch dort ist die Landwirtschaftskammer aktiv und betreibt eine Landwirtschaftsschule. Dort ist ebenfalls ein Beratungsring angesiedelt, mit dem Mariannes Vater vermutlich kooperiert. (vgl. DA 1, DA 2) So ist es naheliegend zu vermuten, dass der Vater den Kontakt zu dem Kindergarten herstellt und die Tochter dazu anhält sich dort zu bewerben. Entsprechend der niedersächsischen Versorgungssituation mit Kindergartenplätzen gibt es im Heimatlandkreis nur wenige Kindergärten und so muss Marianne, wenn sie ihren Wunsch in einem Kindergarten zu arbeiten, nicht aufgeben will, eine Stelle annehmen, die in weiterer Entfernung zu ihrem Heimatort liegt. Die Nicht-Thematisierung von Alternativen im Interview lässt vermuten, dass sie selber nicht erwogen hat, sich eine Stelle an einem anderen Ort z.B. in einer der Großstädte zu suchen, sondern die Möglichkeiten wahrgenommen hat, die der Vater ihr anbietet.

Der Vater unterstützt Marianne auch in ihrem alltäglichen Leben und darin regelmäßig an den Wochenenden nach „Hause“ zu kommen. Die ersten Monate fährt sie mit öffentlichen Verkehrsmitteln in einen vom Heimatdorf 40 km entfernten Ort, wo der Vater sie mit dem Auto abholt. Dann kauft sie sich mit Hilfe des Vaters ein Auto und kann den Weg selbst bewältigen:

„Und da, dann hab ich ja auch bald dann mir ein Auto, auch ein VW Käfer, dann gekauft mit Hilfe meines Vaters. Der mir schon mal Geld vorgestreckt hat. Weil ich ja nun nicht so viel verdient hab. (.) Und denn war ich unabhängig.“ (Nacherhebung 29/910-913)

Marianne verbleibt also in dem Kontext des Vaters. Ähnlich wie schon bei der Auswahl der Schulen und Internate, ist es den Eltern sehr recht, dass Marianne in einem überschaubaren, ländlichen Kontext bleibt. Marianne berichtet von den Eltern nicht, dass sie sie dazu angeregt haben, eine andere Umgebung, die vielleicht auch pädagogisch anregungsreicher gewesen wäre, aufzusuchen.

Der evangelische Kindergarten in dem Marianne in den Jahren 1966 bis 1968 arbeitet ist ein „typischer“ evangelischer Landkindergarten dieser Zeit. Die Kinder sind in drei Gruppen nach Alter aufgeteilt („Kleine“, „Mittlere“ und „Große“) und wechseln nach einem Jahr zu einer anderen Betreuungskraft. Geprägt ist er maßgeblich durch die beiden Diakonissen, die nacheinander den Kindergarten leiten. Ähnlich wie in der Landfrauenschule findet Marianne hier eine Organisation vor, in der wenige Frauen über einen langen Zeitraum die Einrichtung maßgeblich gestalteten. Daneben arbeiten dort wechselnde Kindergärtnerinnen, Kinderpflegerinnen und Helferinnen, die jedoch meist nur wenige Jahre in diesem Kindergarten tätig sind.

Als Marianne in dem Kindergarten zu arbeiten beginnt, leitet die Schwester diesen bereits zehn Jahre und betreut die „Großen“. Eine Kinderpflegerin und eine Helferin sind zuständig für die „Kleinen“ und Marianne übernimmt die Gruppe mit den „Mittleren“. Die Kolleginnen werden von Marianne nicht dargestellt, während sie die Diakonisse genauer beschreibt:

„Schwester (A) war so das typische Bild, wie man so oft auf eh ja Fotos sieht, von früher. Klein, zart, ging mir nur bis zur Schulter (.) und bisschen vertrocknet. Und Schwester (A) hatte ein Bild von Kind, was auch nicht meins war“ (12/358-362)

Die trachttragende Diakonisse stellt sie dar als klein, streng und mit „vertrocknet“ meint sie vermutlich humorlos.

Marianne nutzt hier retrospektiv eine Begrifflichkeit (Bild vom Kind), die sich erst mit der Reggio-Pädagogik etabliert hat. Welches Bild vom Kind Marianne meint, erklärt sie im Interview nicht genauer. Sie gibt jedoch Hinweise auf den Umgang mit den Kindern, die darauf schließen lassen, dass sich die Schwester an den wie beschriebenen traditionellen erzieherischen Werten wie Folgsamkeit, Gehorsam, gute Manieren, Einfügen in die Gruppe orientierte.

„ihre Kinder saßen nur am Tisch, denen wurde Spielzeug vorgesetzt, durften sich nicht bewegen, mussten am Tisch sitzen und spielen. Das waren ja schließlich die Großen. Meine durften ja schon was spielen, aber bitte keinen Krach machen“
(13/389-393)

Dass neben diesen traditionellen Werten, die christliche Erziehung eine große Rolle spielt, erwähnt Marianne in dem Interview nicht. Durch einen, anlässlich des 100-jährigen Jubiläums des Kindergartens von der Kirchengemeinde herausgegebenen, Gemeindebrief lässt sich mehr erfahren. Ehemalige Jungen und Mädchen und Mitarbeiterinnen beschreiben in kurzen Beiträgen, die von ihnen erlebte Zeit. Eine ehemalige Mitarbeiterin, die etwa zur gleichen Zeit wie Marianne tätig war, erinnert sich an die Diakonisse. Die Schwester spielte Klavier und Mitarbeiterinnen sangen „kirchliche Lieder“ sangen, während die Kinder Geld für „arme Kinder in Afrika“ in eine Spendendose in Form eines Kindes mit wackelnden Kopf warfen. (vgl. AM-EK 2: 11)

Dies spricht dafür, dass es regelmäßige religiöse Rituale gibt, die den Tages-, Wochen – und Jahreslauf strukturieren und von der Diakonisse vorgegeben werden. Diese werden jedoch von Marianne nicht explizit ausgeführt oder eingeordnet. Wahrscheinlich subsumiert Marianne auch die religionspädagogischen Praxen unter die allgemeinen pädagogischen Praxen, mit denen sie es bei „Kirche“ zu tun hat. Die Kritik an der Kirche als Träger von Jugendhilfeeinrichtungen äußert sie nur verhalten:

„Da bin ich dann, Hab ich es wieder mit Kirche zu tun gehabt. Nachdem ich dann in einem kirchlichen Kindergarten, den gibts ja heute noch. ähem in der Wiesenstraße (.) und hab unter einer Diakonisse hab ich da gearbeitet.“ (12/353-356)

Hier knüpft sie an ihre Erfahrungen mit der ev. Stiftung und verbindet sie mit dem evangelischen Kindergarten.

Die Schwester „unter“ der sie arbeitet, bestimmt ihren Arbeitsalltag und ihren Umgang mit den Kindern. Marianne schildert eine konkrete Situation in der die Schwester, weil die Kinder unruhig sind, in den Raum platzt:

„Fräulein Dinklage, eine gute Kindergärtnerin erkennt man daran wie ruhig sie ihre Kinder halten kann“, peng, dann war die Tür wieder zu (...) Ich durfte die Kinder nicht auf den Schoß nehmen in ihrer Gegenwart. Kinder muss man weit von sich abhalten, das können, das ist nicht gut“ (12/384-13/388)

Marianne lässt die Schwester in ihren Arbeitsalltag eingreifen und setzt dem nichts entgegen, obwohl ihre pädagogische Sichtweise von der, der Schwester abweicht. Sie entschuldigt sich vielmehr dafür, dass sie den Ansprüchen der Schwester nicht genügt:

„Ich war wie gesagt mit 25 Kindern alleine in dieser Gruppe“ (13/394).

Auch andere ehemalige Mitarbeiterinnen beschreiben den Leitungsstil der Diakonisse:

„Morgens mussten die Erzieherinnen im Büro antreten und Schwester (A) mitteilen, was man am Vormittag machen wollte. Doch die Pläne wurden oft durchkreuzt, indem sie sagte „Sie wollen ausschneiden? Gibt’s nicht, die Kinder sind noch zu jung, die könnten sich schneiden.“ Oder „Sie wollen kneten? Brauchen sie nicht – es ist schönes Wetter, gehen sie raus.“ (AM-EK 2: 11)

Die Diakonisse bestimmt das Leben der Mitarbeiterinnen und der Kinder in dem Kindergarten. Raum zur eigenen Gestaltung scheinen die Mitarbeiterinnen nicht zu besitzen. Marianne löst diesen inneren Konflikt, indem sie sich so verhält wie es auch in der Stiftung für sie erfolgreich war. In Gegenwart der Schwester verhält sie sich so, wie diese es von ihr erwartet. Ist die Schwester nicht anwesend, arbeitet sie, wie es für sie selber stimmig ist. Dann nimmt sie die Kinder auf den Schoß und kann liebevoll mit den Kindern umgehen. Ähnlich verhält es sich auch mit Praktikantinnen. Auch hier ist der Kontakt unerwünscht:

„Das mussten wir heimlichtun, weil ich nich mit, die waren, ich war was Besseres in ihren Augen und durfte mich nicht mit Praktikanten abgeben.“ (13/399-401)

Gleichzeitig bewundert Marianne Menschen, denen es gelingt sich nicht zu beugen und die sich nicht unterordnen. Begeistert erzählt sie im Interview von einem kleinen Mädchen, welches sich nicht sozial erwünscht verhält:

„Diese kleine (A) hat allen gezeigt was ne Harke ist. Die hat wirklich das ganze Register, die haben sie eingesperrt, dann hat sie, haben sie sinnigerweise in Vorratskeller eingesperrt. Und dann waren da lauter eingemachte Gläser (..) [...] Dann hat sie die alle an die Wand geworfen (..) (I.lacht) Solche Dinge. Dann wurd sie permanent, ähem musste sie in der Ecke stehen. Weil sie Schwester (A), weil sie mal wieder böse war.“ (13/413-14/421)

Dem Mädchen gelingt etwas, wozu Marianne sich nicht in der Lage fühlt. Sie beneidet das Mädchen um ihre Fähigkeit die eigenen Interessen zu verteidigen. Für eine andere Form der Pädagogik einzustehen, ist ihr Wunsch. Doch es verbleibt bei diesem, da die Autorität der Schwester nicht in Frage gestellt werden kann und Marianne sich nicht sprachfähig genug fühlt, ihr Unbehagen und ihre Unzufriedenheit mit der Pädagogik des Kindergartens zu thematisieren. Vielmehr setzt sich im Kindergarten fort, was sie auch in der Stiftung und während der Praktika erlebt hat: Eine restriktive Pädagogik Kindern gegenüber, die die Mädchen und Jungen als von den Erwachsenen abhängig wahrnimmt und sich als „ergänzende Sorgeverwaltung“ versteht, die ihre Aufgabe darin sieht, Kinder zu erziehen, deren Mütter nicht dazu in der Lage sind. Ordnung, Disziplin und Gehorsam sollen die Kinder lernen, wo dies zu Hause nicht möglich ist. Dieses Bild von einem Kind, welches zu versorgen ist, weil die Mutter nicht in der Lage ist dem nachzukommen, deutet sich auch bei Marianne an. Als sie das Mädchen vorstellt, welches ihr so imponiert. Sie führt sie wie folgt ein:

„Eine kleine Dreijährige, uneheliches Kind, von unserer Putzfrau (..) die Tochter. Die war schwanger geworden, sehr jung und dieses Kind war da.“ (13/411-413)

Marianne nutzt also zunächst die Kriterien aus der Perspektive der evangelischen Fürsorgeerziehung, um das Mädchen vorzustellen und um sich dann im Nachhinein davon abzusetzen.

Gleichzeitig erlebt Marianne, dass sie mit ihrer Art des Umgangs mit den Menschen ankommt. Das Durchbrechen der vorherrschenden Erziehungsmuster, wenn auch heimlich, zeigt Wirkung. Die Mädchen und Jungen und ihre Eltern reagieren positiv auf sie und bestätigen sie in ihrem Verhalten. Sie fühlt sich „geliebt“. Diese Erfahrungen hat sie auch in ihren Praktika während der Ausbildung machen können und auch im Kindergarten bemerkt sie dies als für sich bedeutsam. Gerade die Zuneigung des kleinen Mädchens, hat für sie eine große Bedeutung:

„Und mich hat sie abgöttisch geliebt (l.: lacht), was ich eigentlich nicht durfte, weil sie ja nicht in meiner Gruppe war“ (14/428-429)

Besondere Bedeutung bekommt diese Zuneigung jedoch in der Abgrenzung zu der Diakonisse. Obwohl dies Mädchen nicht in ihrer Gruppe ist, mag sie sie. Ähnlich verhält es sich mit dem Neffen der Diakonisse, der in den Ferien zu Besuch ist und unter den Bedingungen des Down Syndroms lebt. Auch von diesem erzählt Marianne, dass er sich zu ihr hingezogen fühlte. Die erlebte Konkurrenz um Anerkennung und Zuneigung wird besonders deutlich als Marianne davon erzählt, dass die Eltern der Kinder ihr Geschenke zu Weihnachten gemacht haben und die Schwester nicht bedacht wurde. Gleichzeitig

zeigt es den Konflikt in dem Marianne steht, gegenüber der Vorgesetzten nicht auffallen zu wollen:

„Die Eltern (.), überhaupt zu Weihnachten (.). Das war schon schlimm. Die Leiterin steht neben mir, Schwester (A) (.). Die Eltern ham mich mit Geschenken überhäuft. (.) ch Die ham, das war mir so peinlich! (.).“ (82/2626-2629)

Auf der einen Seite genießt Marianne, dass sie von den Eltern und Kindern gemocht wird und erlebt die Zuneigung als Bestätigung. Zugleich möchte sie der Schwester gegenüber nicht auffallen und nicht als illoyal dastehen.

Kurz nachdem Marianne im Kindergarten begonnen hat, zu arbeiten, lernt sie im Sommer 1966 auf der Geburtstagsfeier ihrer besten Freundin im Heimatdorf ihren zukünftigen Mann kennen. Durch den Vater und das Auto hat Marianne die Gelegenheit regelmäßig in ihren Heimatort zu fahren und sich mit ihm zu treffen. Er ist genauso alt wie Marianne und macht in der Kreisstadt eine Ausbildung im öffentlichen Dienst. Er wohnt bei seinen Eltern in einem Dorf auf der Geest, ebenfalls in der Nähe der Kreisstadt. Im Jahr 1968 verlässt Marianne den evangelischen Kindergarten und tritt eine Stelle in der Kreisstadt an.

5.3.8 Zweite Arbeitsstelle: Personalkindergarten

Zwischen 1968 und Frühjahr 1972 ist Marianne im Personalkindergarten des Kreiskrankenhauses tätig.

5.3.8.1 Historischer Kontext

Das Krankenhaus war in den 1960er Jahren am Rande der Stadt neu erbaut worden. Während der gleichen Zeit entstanden in der Stadt und im Landkreis weitere Gebäude: Schulen, Bildungszentren und ein moderner, neuer Stadtteil. Die Bevölkerungszahlen wuchsen an und die Stadt, die lange durch Arbeitslosigkeit und Rezession geprägt war, erlebte einen Aufschwung. Neue Unternehmen siedelten sich an und alte eingeseessene expandierten. (vgl. DA 3)

Die Situation des Personalkindergartens lässt sich schwer rekonstruieren. Selbst heute (2018) ist er fast nicht zu finden. Ein Internetbeitrag innerhalb einer Vorstellung der Kindertagesstätten durch den Kreiselternrat des Landkreises (vgl. DA-4) und zwei Broschüren (vgl. DA-5, DA-6) verweisen auf den Personalkindergarten. Das Krankenhaus selber tritt mit dem Kindergarten nicht nach außen auf.

Wie dargestellt ist das Jahr 1968 mit gesellschaftlichen Umbrüchen und Unruhen verbunden. Rudi Dutschke, der als Sprecher des SDS galt, wird während der Osterunruhen durch ein Attentat lebensgefährlich verletzt. Dies führt in zahlreichen bundesdeutschen Großstädten zu weiteren massiven Protesten und heftigen Auseinandersetzungen zwischen Demonstrant*innen und der Polizei. Sehen vor allem die CDU Politiker die Studenten eher als verfassungsfeindliche Radikale und als Minderheit an, werden von SPD und FDP die Argumente bzgl. der Bildungspolitik ernst genommen und Ursachen für die Proteste in der Politik der großen Koalition gesucht. (vgl. Eschenhagen 2008: 159–161) Im Kabinett kommt es zu Umbildungen, die Änderungen in der Familienpolitik bewirken. Familienminister Heck (CDU) tritt aus Altersgründen zurück und Brauksiepe (CDU) wird zur Ministerin berufen. Sie setzt sich für die Vorschulerziehung, den "Schutz der Kinder vor elterlicher Gewalt" und das Recht auf individuelle Ausbildung ein. (vgl. Gerlach 2004: 159)

Die Situation in Niedersachsen stellt sich anders da, als in den Großstädten und Metropolregionen der übrigen Republik. Der Historiker Hauptmeyer spricht von einem "langen Beharren". Das Wirtschaftswachstum in Niedersachsen verlief deutlich langsamer. Noch 1960 waren 20% der Erwerbstätigen in der Landwirtschaft beschäftigt, während der Bundesdurchschnitt bei 14 % lag. Das Einkommen der Niedersachsen lag weit unter dem Bundesdurchschnitt. Politisch wurde am "Alten" festgehalten. Die in Niedersachsen starke rechtsgerichtete Deutsche Partei (DP) stellte in den Nachkriegsjahren den Ministerpräsidenten. (vgl. Hauptmeyer 2004:128–132)

In Niedersachsen beginnt durch die Zunahme der Nutzung vom PKW eine Umkehr der Stadt-Land-Migration. Immer mehr Städter ziehen auf das Land und pendeln in die Städte zum Arbeiten. Die Löhne in der Landwirtschaft können mit den Löhnen der Industrie nicht mithalten. In Niedersachsen setzt ein Höfesterben ein. Parallel dazu geben auch Handwerksbetriebe und der Einzelhandel auf dem Land vermehrt auf, weil sich die Einwohner der Dörfer in die größeren Orte orientieren. Die niedersächsische Industrie erlebt einen heftigen Rückgang. (vgl. Hauptmeyer 2009:119–121) Ausgeglichen werden kann niedersachsenweit diese Situation durch die Ansiedlung von Volkswagen. Nach dem Krieg war 1948 der Firmensitz von Volkswagen von Berlin nach Wolfsburg verlegt und auch neue Produktionsstandorte (z.B. Hannover und Emden) in Niedersachsen entstanden. (vgl. Grieger 2014: 47–49)

Politisch und bildungspolitisch sind die Jahre die Marianne Viets im Personalkindergarten verbringt, auf der Bundesebene geprägt durch große Umbrüche. 1969 wird Heine-

mann als erster Sozialdemokrat zum Bundespräsidenten gewählt und die Bundestagswahl führt zu einem Novum. Die SPD mit Willy Brandt an der Spitze setzt sich mit ihrem Motto „Mehr Demokratie wagen“ durch und stellt die Bundesregierung gemeinsam mit der FDP. Trotz ihrer Zustimmung zu den Notstandsgesetzen können sie den Wählern versichern, sich für eine Demokratisierung, eine Modernisierung der Strukturen, die Friedenssicherung und einem „Miteinander mit der DDR“ einzusetzen. Strobel (SPD) wird Ministerin für Jugend, Familie und Gesundheit. (vgl. Eschenhagen 2008:167–170) Schon vor der Aufnahme der Geschäfte durch die neue Regierung gibt es im Jahr 1969 die ersten Reformvorschläge und die Realisierung erster Änderungen im Bildungssystem. Die neu gewählte sozialliberale Koalition beginnt mit einem neuen Kurs der West-Ost-Politik. Die „Aufbruchsstimmung“ und das Einverständnis mit den Zielen der neuen Bundesregierung, die sich in Kreisen der Bevölkerung entwickelt, bewirkt eine Auflösung der Außerparlamentarischen Opposition und des SDS. Der Strafvollzug soll auf Resozialisierung ausgerichtet werden, die Strafvorschriften zu Ehebruch und Homosexualität unter Erwachsenen werden aufgehoben, eheliche und nichteheliche Kinder werden gleichgestellt und das aktive Wahlalter wird von 21 auf 18 Jahre gesenkt.

In Niedersachsen zerbricht die Koalition aus CDU und SPD. Die CDU hatte einen ehemaligen NPD-Abgeordneten aufgenommen. Es kommt zur Selbstauflösung des Parlaments und zu Neuwahlen, bei denen die SPD gewinnt und Kubel (SPD) Ministerpräsident wird. (vgl. Eschenhagen 2008:175–181) NPD und FDP sind nicht mehr im Landtag vertreten. (vgl. Eschenhagen 2008 :434)

Der Verfall des US Dollars bewirkt in Europa eine starke Inflation, die die Bundesregierung dazu bewegt Stabilitätsprogramme in Kraft zu setzen. Diese setzen Einsparungen, Beschränkungen bei der Aufnahme von Krediten und Haushaltssperren durch. Eine eigene Dynamik bekommt die Diskussion um den Abtreibungsparagrafen (§218 StGB). Ein Sternartikel, der eine Vielzahl (auch prominenter) Frauen von ihren Abtreibungen berichten ließ, bewirkt eine breite öffentliche Diskussion. (vgl. Eschenhagen 2008: 181–184)

Die Bildungspolitik der neuen Regierung zeigt Wirkung. Der bereits 1965 durch ein Abkommen des Bundes und der Länder eingerichtete Deutsche Bildungsrat, bestehend aus 18 Mitgliedern (Sachverständige und Vertretern gesellschaftlicher Gruppen) hat die Aufgabe, der Durchführung von Bedarfsanalysen, das Thematisieren von Problemen, das Erstellen von Reformvorschlägen und die Erarbeitung von Entwicklungsplänen. (vgl. Eschenhagen 2008:141) Für den Bereich der Kindertagesbetreuung bekommen das Jahr 1970 und die folgenden Jahre nachhaltige Bedeutung. In Februar des Jahres legt

der Deutsche Bildungsrat seinen „Strukturplan für das Bildungswesen“ vor. Quantitativ hatte sich der Kindergarten weiterentwickelt. Gab es 1960 noch 12290 Kindergärten mit 817200 Plätzen, wurden zehn Jahre später 17493 Kindergärten mit 1160700 Plätzen verzeichnet. (EA- wie hier Kindergarten definiert ist, ist unklar). Der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates verhilft dem Kindergarten zu einem anderen Stellenwert im Bildungssystem. Er sieht ihn als "Vorstufe" zum Bildungswesen und prägt den Begriff des "Elementarbereich". Aufgabe des Kindergartens ist die Ergänzung der familiären Bildung und Erziehung und Förderung der kindlichen Entwicklung durch "ganzheitlich-spielerische Weise". Formalisiertes schulisches Lernen und das Lernen des Lesens und des Schreibens soll nicht im Kindergarten stattfinden. Der Deutsche Bildungsrat plädiert für kleine Gruppen und empfiehlt eine Gruppengröße von 10 bis 15 statt den bisher üblichen 20 bis 25 Kindern. (vgl. Führ 1997: 95)

Ebenfalls im Jahr 1970 richtet die Bundesregierung das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft ein (vgl. Anweiler 1992: 38-39) Dieses legt einen Bildungsbericht vor, der die Empfehlungen des Strukturplans des Bildungsrates stützt. (vgl. Leschinsky 2005: 829) Der Bericht nimmt die vom Bildungsrat vorgeschlagenen Reformmaßnahmen auf und stellt die „Elementarerziehung“ als ersten und wichtigsten Schritt der Reform des Bildungswesens heraus. (vgl. Neumann 1987:106)

Ab 1970 arbeite die neu gegründete Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK). (vgl. Anweiler 1992: 38-39) Sie war eingerichtet worden, nachdem 1969 für den Bund ein Mitspracherecht bei der Bildungsplanung im Grundgesetz (Art.91b) verankert wurde. Die Rahmenvereinbarung von 1971 ist die Grundlage für die Arbeit der BLK. Hier sind die Aufgaben mit " koordinierten Vorbereitung, Durchführung und wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen" (Führ 1997:44) beschrieben. Sie soll damit ein Gesprächsforum zur Diskussion der Länder und des Bundes, gemeinsam betreffenden Themen bzgl. des Bildungswesens darstellen. Die Koordination der Bildungspolitik liegt weiterhin bei der Kultusministerkonferenz (KMK). Aufgabe der Kommission ist es Empfehlungen auszusprechen und den Ländern und dem Bund zur Entscheidung vorzulegen. In den 70er Jahren ist die vordringliche Aufgabe einen Bildungsgesamtplan vorzubereiten. (vgl. Führ 1997: 44–45) Der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates dient dabei als Grundlage. (vgl. Führ 1997: 66–68)

Im Jahr 1973 legt die BLK den Gesamtbildungsplan vor. Geplant ist der Ausbau der Plätze für die drei - und vierjährigen Kinder in Kindergärten als pädagogisches Angebot, mehr Personal einzustellen und dieses besser zu qualifizieren. Für ländliche Regionen und benachteiligte Wohngebiete sind Modellprojekte vorgesehen. In dem Jahr vor der

Einschulung (ab dem 5. Lebensjahr) ist der Besuch eines Kindergartens oder einer Vorschulklasse für alle Kinder vorgesehen. (vgl. BT-Drs. 7/1474 1973:14–16)

Fachöffentlich wird parallel zu den politischen Auseinandersetzungen über die Bildung der Kinder diskutiert. Im September 1970 findet der erste Vorschulkongress in Hannover statt. Dieser ist von Kindergärtnerinnen, Wissenschaftler*innen und Müttern und Vätern außerordentlich gut besucht. Statt der erwarteten 500 Teilnehmer*innen kommen ca. 7000 Personen. Dies verdeutlicht das Interesse und die Aufbruchstimmung in der Elementarpädagogik. (vgl. Gräfin Schönfeldt 1970)

Neumann spricht von einer ersten Reformphase, die er bis 1973 terminiert und in der es eine "Akzentuierung der Reformvorschläge und Innovationsansätze" gegeben hat, die er in der Diskussion der Strukturfragen, wie dem quantitativen Ausbau, der Verbesserung der Rahmenbedingungen und der Zuordnung der Fünfjährigen zum Kindergarten oder der Schule bzw. Vorschule sieht. Vorangetrieben wurden in dieser Zeit die curricularen Ansätze, die kognitiv-intellektualistisch geprägt waren und sich als funktions- und disziplinentorientierte Ansätze bezeichnen lassen. (vgl. Neumann 1987: 110)

Die Diskussion im niedersächsischen Landtag verläuft ähnlich wie in den Jahrzehnten zuvor. Aufgrund der Empfehlungen des Bildungsrates, wonach es für die Kinder im Alter von drei bis vier eine Versorgungsquote von 75 % geben sollte, wird der Mangel in Niedersachsen auf 130.000 bis zu 162.000 Plätzen und ein Finanzierungsbedarf von 70 Mio geschätzt. Die leicht rückläufigen Geburtenzahlen lassen eine Errechnung der Versorgungsquote auf 19 % zu (EA - die jedoch wie alle angeführten Zahlen ein Durchschnittswert für das Land darstellte und nichts über die tatsächliche Versorgung in einzelnen Regionen wie z.B. dem hier dargestellten Landkreis aussagt. (vgl. Hårdrich 1994 :18–22) Hårdrich bewertet diesen Teil der Landespolitik des Landes Niedersachsen wie folgt: „Seit 1954 hatte sich an diesem Punkt faktisch kaum etwas geändert, obwohl ständig neue Einrichtungen entstanden waren und 16 Jahren bis 1970 die Notwendigkeit, verstärkt Kindergärten zu bauen, sich wie ein roter Faden durch die Debatten des Landtages zog. Allerdings fehlte bei allen Fraktionen der politische Wille, daran etwas zu ändern, denn die Haushaltsmittel des Landes waren nur unwesentlich gesteigert worden und ihr Anteil am Landeshaushalt blieb im Rahmen geringer Schwankungen so gut wie unverändert. Vor allem blieb er, gemessen an den immer wieder beteuerten Notwendigkeiten eines verstärkten Engagements in diesem Politikfeld beschämend gering“ (Hårdrich 1994: 19). Die in der Opposition befindliche CDU legt 1970 dem Landtag einen ersten Entwurf für ein Kindergartengesetz vor, um dem Mangel an Plätzen entgegen zu wirken. Dieser Entwurf stellt eine Reaktion auf die Vorschläge des "Strukturplanes für

das Deutsche Bildungswesen“ dar und nimmt deren Anregungen auf. Die Regierungspartei (SPD) hingegen verfolgt die schon 1968 diskutierte Linie, die Fünfjährigen durch den Aufbau von Vorklassen in das Schulsystem einzubeziehen. Mit der Begründung des niedrigen Versorgungsgrades, der fehlenden Datenbasis und der Nichtfinanzierbarkeit (vgl. Härdrich 1994:70 -72) wird der Gesetzesentwurf der CDU zu den Akten gelegt. Stattdessen einigen sich die Fraktionen 1972 darauf, die Landesregierung zur Anfertigung und Vorlage eines Planes zum Ausbau des Kindertagesstättenbereichs aufzufordern, der den Bedarfen entspricht. Der Antrag ordnet den Kindergartenbereich eindeutig dem Bildungssystem zu und stellt den eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag heraus. Er fordert die Landesregierung dezidiert auf, Auskunft zu geben über: „die Zahl der Plätze und den Standort der Einrichtungen, den Bedarf auch unter Berücksichtigung alternativer Einrichtung für Fünfjährige, den Standort der neuen Einrichtungen und den Bedarf an Fachkräften (an) (...) Verbesserung der Ausbildungskapazität und -qualität, Auflage eines Fortbildungsprogramms für nicht voll ausgebildete Fachkräfte und die Auswertung bereits erfolgter Versuche der standardisierten Kindergartenbauweise“ (Härdrich 1994:21). Im Landtag wird der Antrag unter den Aspekten der Abschaffung der Elternbeiträge und des Fachkräftemangels diskutiert. (vgl. Härdrich 1994: 18–22) Härdrich resümiert: „Die geringe Wertschätzung des Kindergartenbereiches durch die Landespolitik wird deutlich, wenn man sich in Erinnerung ruft, daß [sic!] im gleichen Zeitraum, in dem ein Kindergartengesetz wegen der befürchteten finanziellen Lasten scheiterte, die Vorklassen und die Orientierungsstufe mit erheblichem finanziellen Aufwandes des Landes eingeführt wurden“ (Härdrich 1994: 73).

5.3.8.2 Leben von Marianne Viets / *in den Personalkindergarten (.) der eigentlich keiner war. Aus dem ich denn erst einen gemacht hab“* (17/514-516)

Die Jahre 1968 bis 1972 sind mit enormen Umbrüchen, gesellschaftlich, politisch und pädagogisch verbunden. Auch für Marianne sind diese Jahre in vielerlei Hinsicht Umbruchsjahre.

Zunächst wechselt sie die Arbeitsstelle:

„Dann nach zwei Jahren. Ich kannte meinen Mann inzwischen (..), nach einem Jahr und ja, dann wollte ich natürlich auch gerne weg. Und denn kam die Stelle in (A), mein Vater hatte ja überall immer seine Kontakte“

Marianne begründet ihre Motivation für den Arbeitsplatzwechsel mit dem zukünftigen Ehemann. Scheinbar stört sie an ihrer Lebenssituation die Entfernung zum Heimatlandkreis. Trotz der repressiven Erziehung, die sie kritisiert und von der sie sich deutlich distanzieren möchte und den engen Vorgaben der Diakonisse, denen sie nach dem schon in der Ausbildung bewährtem Muster „sich fügen und heimlich anders handeln“ reagiert, führt sie dies nicht als Grund für ihre Motivation auf. Ihre Gründe sind privater Natur. Der Freund und die Familie scheinen eher der Grund für den Stellenwechsel.

Ebenfalls ähnlich wie bei der Ausbildung und dem Arbeitsplatz im evangelischen Kindergarten, ist es der Vater, der Marianne den Kontakt zu dem neuen Arbeitgeber herstellt. Dem Vater ist bekannt, dass im Krankenhaus für eine Station eine Kindergärtnerin gesucht wird. Anders jedoch als in den Jahren als Jugendliche empfindet Marianne nun die Idee des Vaters als Vorschlag und entscheidet sich aktiv sich bewerben zu wollen.

„, dass mein Vater eben, ja ähem mir dann gesagt hat, ja da wird ne Stelle frei. Oder die suchen im Krankenhaus, ne (.) Kindergärtnerin. Für die Station und um überhaupt nach (A) zu kommen ähem, habe ich gesagt, okay dann bewerbe ich mich da. Und dann hatte ich mich auch beworben.“ (16/492-497)

Marianne wird selber aktiv und nimmt ihr Leben in die Hand. Der Vater dient als Unterstützung, aber Marianne erlebt sich nun dem Vater gegenüber als Entscheiderin.

Die Stelle ist besetzt und das Krankenhaus schlägt Marianne vor, die Leitung des Personalkindergartens zu übernehmen.

„ja, und dann haben sie, weil sie auch damals natürlich ganz wenig Fachkräfte überhaupt gab, da haben sie dann meine Bewerbung genommen und ham mich dann dort als Leitung eingesetzt“ (16/506-509)

Von der Gruppenleiterin zur Leiterin einer Kindertagesstätte ist ein deutlicher Karriere-sprung und als solchen wird Marianne dies auch empfunden haben. Gleichzeitig ist diese Leitungsstelle ist für Marianne eine gute Möglichkeit, dem Vater zu zeigen, dass er zu-recht in die Tochter vertraut und investiert hat. Marianne nimmt die Stelle an und zieht wieder zu den Eltern. Kurz vor Aufnahme der neuen Tätigkeit, wird sie schwanger. Sie wird volljährig. Marianne heiratet und zieht zu ihrem Mann und den Schwiegereltern in ein kleines Dorf nahe der Kreisstadt. Im Oktober kommt die Tochter zur Welt. Für Mari- anne scheint selbstverständlich zu sein, dass sie nach der Mutterschutzzeit wieder zu arbeiten beginnt.

„Bin dann, denn weil ich bin ja nun gerade erst angefangen, konnte ich ja nicht schon wieder aufhören. Außerdem, war es zu der Zeit (.) wär es gar nicht möglich gewesen, also schon gleich den Beruf aufzugeben.“ (18/551-554)

Obwohl die Frauen ringsherum im Dorf mit ihren Kindern zu Hause bleiben, geht Marianne wieder zur Arbeit. Die Tochter bleibt das erste Jahr bei der Schwiegermutter und anschließend kommt sie in die Krippe des Personalkindergartens. Marianne ist stolz auf die absolvierte Ausbildung. Ähnlich wie die Frauen (Lehrerinnen und Landfrauen mit eigenem Aufgabengebiet auf den Höfen), die sie durch die Landfrauenschule kennengelernt hat, erlebt sie die eigene Berufstätigkeit und die übernommene Verantwortung als Lebensaufgabe, der die Familie untergeordnet wird. Auch der Vater, der von der Tochter die Bildungskarriere erwartet, die er sich selber mühsam aufbauen musste, wird Marianne bei dieser Entscheidung unterstützt haben, wenn nicht sogar die Erwartung haben, sich weiterhin für den Beruf zu entscheiden.

Wie Mariannes Mutter auf die Tochter reagierte, ist nicht bekannt, da Marianne im Interview wenig von ihr spricht. Zu vermuten ist jedoch, dass es ihr, als fürsorgliche Mutter wie sie beschrieben ist, am Herzen lag, dass es der Tochter gut geht und dass diese einen Weg findet, mit dem sie selber zufrieden ist.

Marianne verbringt die ersten Jahre nach der Hochzeit und der Geburt der Tochter gern Zeit bei ihren Eltern. Bei den Schwiegereltern und im Dorf fühlt sie sich unwohl und nicht akzeptiert. Als berufstätige Mutter wirkt sie wie eine Exotin und wird zum Gegenstand von Klatsch und Tratsch.

„Dann arbeitet man nicht als Frau, als junge Frau (l.Mmh). Aufm Feld vielleicht, Rüben hacken, hätt ich dürfen. Aber mein Beruf ausüben? unmöglich. Ich hab mich hier nicht am Kaffeeklatsch beteiligt, ich hab nicht das mitgemacht, was man hier allgemein tut. Deswegen war ich natürlich hochnäsig und (.) ehm ja. Einfach fremd. Nachbarn warn, die Nachbarn meiner Schwiegermutter und nicht meine.“ (18/562-568)

Über ihren Ehemann erzählt Marianne wenig. Es lässt sich jedoch mutmaßen, dass für Marianne die Entscheidung für den Beruf so klar ist, dass dem Ehemann deutlich wird, dass für Marianne die Aufgabe der Berufstätigkeit nicht in Frage kommt und eine solche Forderung vermutlich damit verbunden gewesen wäre, dass Marianne mit der Tochter zurück zu den Eltern zieht. Der Ehemann erfährt also gleich zu Beginn der Ehe, wie wichtig Marianne ihr Beruf ist und dass dieser in ihrer Priorität gleichbedeutend, wenn nicht sogar höher bewertet wird als die Familie. Die Beziehung der Eheleute hebt sich hier vom Umfeld deutlich ab. Bis 1977 (vgl. Eschenhagen 2008: 220–224) musste der Ehemann seine Einwilligung zur Berufstätigkeit geben und die Frau durfte nur arbeiten,

wenn sie ihren häuslichen Pflichten nachkam. In diesem ländlichen Kontext sind die Menschen weit weg von den Auseinandersetzungen um Gleichberechtigung, Schwangerschaftsabbruch und Bildung für Frauen und Mädchen. Nur durch die Berichterstattung in der Zeitung, dem Radio und dem Fernsehen erfahren sie davon. Nach der Heirat bleiben die Frauen zu Hause und versorgen die Familie. Es gibt zwar auch in diesem Kontext selbsttätige Frauen, wie zum Beispiel die Landfrauen, die innerhalb des vom Ehemann/Hofbesitzer gestalteten Rahmens im eigenen Bereich tätig sind, eigenes Geld erwirtschaften und so Familie und Erwerbstätigkeit miteinander verbinden. Ein weiterer Lebensentwurf von berufstätigen Frauen sind diejenigen, die auf Familie verzichten und sich ausschließlich der Berufstätigkeit und dem Einsatz für die ländliche Bevölkerung widmen, wie die Lehrerinnen der Landfrauenschule. Den Lebensentwurf den Marianne für sich und mit ihrem Mann entwickelt, hebt sich von den Lebensentwürfen der Frauen und Familien in ihrer Umgebung deutlich ab. Dies führt zunächst zu einer Ausgrenzung im Dorf. Die junge Familie lebt im Haushalt der Schwiegereltern, in einem Häuschen welches der Schwiegervater im Jahr 1938 erworben hatte. Es ist ein sog. Häuslingshaus, welches früher dem Wohnen des Gesindes diente. (vgl. DA-7) Die Familie selber besitzt keine Landwirtschaft, sondern ist abhängig beschäftigt. Über die beruflichen Tätigkeiten der Schwiegereltern ist nichts bekannt. Was darauf schließen lässt, dass hier eine traditionelle Rollenverteilung vorherrschte und der Schwiegervater, in den Augen von Marianne nicht weit gebracht hat. Sonst hätte Marianne, der Bildungsaufstiegsgeschichten sehr wichtig sind, davon erzählt. Der Ort hat ca. 1220 Einwohner (vgl. DA-8) und ist landwirtschaftlich geprägt durch Pferdezucht und Reiterei, Ackerbau und Viehzucht. (vgl. DA-9) Es gibt einen Sportverein mit Schwerpunkt Fußball (vgl. DA-10), einen gemischten Chor, der sich in einer Gaststätte trifft (vgl. DA-11) und die Freiwillige Feuerwehr. Mariannes Mann ist im dörflichen Vereinsleben aktiv. (vgl. DA-8)

Im Ort und bei den Schwiegereltern stößt Marianne mit ihrem „Höhere Tochter – Hintergrund“ und dem Wunsch nach beruflicher Karriere auf Ablehnung. Für Marianne ist dies schwer zu ertragen. Zwar ist sie es gewohnt durch die Zeit in der Landfrauenschule und auch im Kindergärtnerinnenseminar sich einzuordnen, doch wusste sie in den Ausbildungssituationen, dass diese zeitlich begrenzt waren und gleichzeitig ihrem Fortkommen dienten. Wichtig ist für Marianne Anerkennung und von den Menschen in ihrer Umgebung gemocht zu werden. Hier stößt sie jedoch auf Ablehnung, was sie als starken Kontrast zu dem erlebt, wie es ihr im Beruf geht. Nach einiger Zeit entscheiden sich Marianne und ihr Mann in den Chor zu gehen. Das Singen mit der Mutter kennt Marianne seit ihrer Kindheit und in allen Schulen hat sie Spaß daran gehabt. Dort wird sie aufgrund ihrer schönen Altstimme gern aufgenommen.

„Von da an fühlte ich mich auch in (A) wohl. Weil dass die Anerkennung war. Das sie merkten, ich bin gar nicht so hochnäsiger wie sie mich eingeschätzt hatten (I.Mh) Und ich fand allmählich hier Freunde. Und über den Chor hatten wir dann auch schnell, hatte ich dann auch schnell Freunde. Von denen auch und das hat auch, dazu geführt, dass ich mich außerhalb meines Berufes, wo ich mich immer wohl gefühlt hab, aber dann auch endlich hier (I.Mh) wohl gefühlt hab.“ (19/600-20/609)

Marianne reagiert auf die Ausgrenzung im Dorf nicht mit Rückzug oder mit der Suche nach einem anderen privaten Umfeld, sondern stellt sich der Situation und bietet an einen Beitrag zum Dorfleben zu leisten. Dies wird von den Menschen im Dorf honoriert und langsam wächst sie in die Dorfgemeinschaft hinein.

Parallel dazu muss sich im auf ihrer neuen Arbeitsstelle im Personalkindergarten etablieren. Der Personalkindergarten umfasst eine Krippen- und eine Elementargruppe und ist zwischen sechs und zwanzig Uhr geöffnet. Die Motivation für das Krankenhaus einen Kindergarten zu betreiben, ist keine pädagogische Motivation, sondern der Kindergarten muss zur Verfügung stehen, damit das Krankenhaus genügend Krankenschwestern findet, die auf den Stationen arbeiten. Im Gesundheitswesen herrscht ein noch gravierenderer Fachkräftemangel als im Sozialwesen. (vgl. Wiemeyer 1984: 42 ff.)

Im Kindergarten findet Marianne Mitarbeiterinnen vor, die deutlich älter sind als sie selber.

„Ich war gerade 20 Jahre alt. (.) Also ich wurde dann einundzwanzig. Im Februar 68 bin ich dann dort Leiterin geworden, meine Kolleginnen waren alle über zehn Jahre älter. (..) Aber (.) irgendwo hats geklappt. (..)“ (16/510-17/513)

Es „klappt“ jedoch nicht gleich. Marianne muss sich gegenüber den Kolleginnen behaupten.

„Mch, musste mich da durchbeißen. (.) Musste mich dazu, durchsetzen, meiner lieben (A) gegenüber, die Kinderkrankenschwester war.“ (83/2649-2650)

Die Kinderkrankenschwester versucht der neuen, jungen Leiterin den Platz als Leiterin streitig zu machen. Sie lässt sich Schwester nennen, trägt Schwestertracht und kehrt damit im medizinischen Betrieb anerkannte Attribute nach außen.

„Und die ja nun meinte, sie wäre Leitung. Und denn hab ich erst mal, bin ich zu Herrn (A) gegangen und sag: "ich wollts ja nur geklärt wissen, wer denn nun eigentlich die Leitung hat, weil sie mich als Leiterin eingestellt hatten und ich wollte ja nun nicht. mh und dann hab ich denn aber ja. Ja dann zur Oberin, Schwester Oberin. Nein, selbstverständlich, Sie sind die Leitung. Ich sag, ich möchte aber nicht die Leitung

der Krippe. (.) Weil das ist nicht mein Metier. Ich möchte das das Schwester (.), ehem (A), Frau (A) weitermacht.“ (83/2650-84/2658)

Marianne klärt den Konflikt, in dem sie sich bei der Klinikleitung über ihren Leitungsauftrag rückversichert. Gleichzeitig überlässt sie der Schwester die Krippe und signalisiert, dass sie sich dort nicht einmischen wird. Sie teilt die Arbeitsbereiche und nimmt den Leitungsauftrag für die Krippe nicht an, sondern gibt ihn an die Kollegin, die als Konkurrentin auftritt, weiter. Marianne geht hier der Konkurrenz aus dem Weg, in dem sie Zuständigkeiten abgibt.

Auch die pädagogische Gestaltung des Kindergartens (ohne Krippe) ist für Marianne eine Herausforderung.

„Ja, das war noch ähem zu der Zeit war der Kindergarten für meinen Geschmack überhaupt kein Kindergarten. Da hab ich dann versucht einen draus zumachen.“ (17/514-516)

Der Kindergarten ist im Schwesternwohnheim untergebracht. Die räumliche Ausstattung ist nicht speziell auf einen Kindergartenbetrieb ausgerichtet. Marianne verhandelt mit der Klinikleitung um Sanitärbereiche usw.

„Herr (A) war damals der, der war eigentlich nicht Krankenhausleiter, aber er war der heimliche und also mit ihm hab ich auch nur zu tun gehabt, und ja und denn hab ich denn, hab ich denn so genervt“ (17/517-520)

Zwar nicht auf dem offiziellen Weg, aber mit Beharrlichkeit setzt Marianne räumlichen Änderungen durch. Die Gestaltung des Kindergartens macht ihr Spaß und sie sieht Erfolge in ihrer Arbeit. Der Kindergarten entwickelt sich weiter. Marianne kann sich dies als Erfolg zu schreiben. Aufgrund des „Nischencharakters“ des Kindergartens, der dadurch entsteht, dass der Kindergarten als pädagogische Einrichtung in eine medizinische Organisation eingebunden ist und sich nicht am Wohnkontext der Kinder und des Gemeinwesens orientiert und ihrer Leitungsaufgabe erlebt Marianne Freiheiten, die sie bislang nicht kannte.

Gleichzeitig ist dieser „Nischencharakter“ mit großen Nachteilen verbunden, die Marianne thematisiert.

„,dass nen Betriebskindergarten, im Grunde genommen, andere nicht so viel Rechte hat wie ein normaler. Das es eben, auch Landesjugendamt gab's ja auch schon, aber die kontrollierten da ja gar nicht. Und ich hatte auch überhaupt keinen Kontakt zu den anderen Kindergärten in (A). Ich hatte auch keine Möglichkeit Fortbildungen zu

machen(.). Das ging alles an mir vorbei. Ist heute immer noch so. Den gibt's ja immer noch (.) und find ich also nicht gut wie es da läuft.“ (17/525-534)

Marianne nimmt sehr deutlich wahr, dass sie von den pädagogischen Diskussionen ausgeschlossen ist. Um sie herum verändert sich die „fachliche Welt“ (Bsp. Vorschulkongress) und sie kann daran nicht partizipieren. Marianne stößt im Personalkindergarten an ihre Grenzen. Als einzige Möglichkeit der Kooperation führt Marianne die Kinderpflegerinnenschule an, deren Praktikantinnen bei ihr Praktikum machen. Diese sind eine willkommene Auswechselung. Von ihnen erfährt sie Bestätigung für ihre Fachlichkeit und Anerkennung.

Ansonsten sieht sie keine Möglichkeit sich weiterzuentwickeln, sei es durch Kontakte oder durch Fortbildungen. Es gibt keine Impulse von außen. Parallel dazu diskutieren die Krankenhausleitung und die Stadt neue Ideen für den Standort des Kindergartens, in die Marianne mehr oder weniger einbezogen ist. Einige dieser Ideen würden bedeuten, dass der Kindergarten in eine bestehende Einrichtung eines anderen Trägers eingegliedert wird. Damit müsste Marianne die Leitungsposition abgeben und als Gruppenleiterin arbeiten.

„Ich kannte Frau (A) zu dem Zeitpunkt auch, die Leiterin und hab für mich beschlossen (.).mhmh. Da gehst du nicht hin. Mit Frau (A). kannst du nicht unter einem Dach leben. Oder, oder, arbeiten oder . Ich war vier Jahre jetzt selbständige Leitung gewesen.“ (21/668-671)

Das Gefühl sich nicht mehr weiterentwickeln zu können und die drohende Einschränkung der Gestaltungsfreiheit, vermutlich auch der Imageverlust, der mit der Aufgabe der Leitungstätigkeit verbunden wäre, machen Marianne empfänglich für andere Stellenangebote.

Der bundesweite Platzausbau in der Kindertagesbetreuung, der zwar in Niedersachsen sehr viel schleppender verläuft als in den anderen Bundesländern, bewirkt auch im Landkreis erste Aktivitäten. So entstehen nach und nach neue Kindergärten, die qualifizierte Kindergärtnerinnen als Leiterinnen suchen. Da Marianne jedoch auf einen Krippenplatz für die Tochter angewiesen ist und die Kindergärten in der Region nur den Elementarbereich anbieten, schlägt sie diese Angebote aus. Es ist ihr wichtig für die Tochter eine gute und verlässliche Unterbringung zu finden und nicht auf Familie oder Nachbarschaft auszuweichen. Nur eine verlässliche Unterbringung kann ihr ermöglichen, verantwortungsvoll zu arbeiten.

Im Frühjahr 1972 bekommt sie das Angebot zum Landkreis zu gehen und dort als Kreis-kindergärtnerin zu arbeiten.

5.3.9 Dritte Arbeitsstelle: Kreiskindergärtnerin 1972 – 1982

Im 1972 wird Marianne Viets Kreiskindergärtnerin des Landkreises. Ihr Aufgabengebiet umfasst die Begleitung der Spielkreise, die nach und nach in der Region entstehen.

5.3.9.1 Historischer Kontext

Nach § 1 NLO ist ein Landkreis ein Gemeindeverband und eine Gebietskörperschaft, die für ihr Gebiet als unterste Verwaltungsbehörde die gleichen Aufgaben übernimmt, wie die größeren Städte und selbständigen Gemeinden (nach §11 + § 12 NGO). Zu diesen Aufgaben gehören öffentliche Aufgaben von überörtlicher Bedeutung oder Aufgaben, „deren zweckmäßige Erfüllung die Verwaltungs- oder Finanzkraft der kreisangehörigen Gemeinden übersteigt“ (§ 2 Abs.1 NLO). Die Aufgabe des Landkreises ist die Unterstützung der Gemeinden bei der Erfüllung der öffentlichen Aufgaben und die Schaffung eines „angemessenen Ausgleich der gemeindlichen Lasten“ (§ 2 Abs. 1 NLO). Zur Deckung der entstehenden Kosten durch die Übernahme der Aufgaben erheben die Landkreise Steuern, Gebühren und die sogenannte Kreisumlage. (vgl. § 5 NLO)

Die Kreiskindergärtnerinnenstelle war durch den Landkreis geschaffen worden, um zu ermöglichen, dass die Kommunen und freien Träger Spielkreise für Kinder einrichten und betreiben können und dabei der, am 10.05.1972 in Kraft getretener, Richtlinie und ihrer Ansprüche genügen.

Die Aufgabe der Kreiskindergärtnerin ist es die „Spielkreismitarbeiter auf ihre Aufgabe als Gruppenleiterin bzw. Helferin vorzubereiten und in ihrer Tätigkeit zu unterstützen“ (AM-LK 16: 2). Dies soll durch „eine Grundbildung, regelmäßige (r) Fortbildung und Betreuung“ (AM-LK 16: 2) geschehen. In der Richtlinie steht dazu: „(6.1) Jeder Spielkreis bedarf der regelmäßigen Beratung und Betreuung durch eine sozialpädagogische Fachkraft (Sozialpädagoge/ Jugendleiterin oder durch eine erfahrene staatlich anerkannte Erzieherin / Kindergärtnerin) der freien oder öffentlichen Jugendhilfe. (6.2) Diese Tätigkeit soll in der Regel hauptamtlich ausgeübt werden. Eine hauptamtliche Kraft kann höchstens 15 Spielkreise betreuen“ (Nds.MBI.Nr.22/1972: 835).

Die Stelle von Marianne Viets als Kreiskindergärtnerin ist im Jugendamt des Landkreises angesiedelt. Der Auftrag des Jugendamtes ist im JWG formuliert und in den §§ 12-18 geregelt. Das „Jugendamt (ist) die zentrale Stelle der öffentlichen Jugendhilfe“ (Münder 1980:163). Jeder Landkreis und jede kreisfreie Stadt betreibt ein Jugendamt. Das Jugendamt ist zweigliedrig aufgebaut und besteht aus der Verwaltung des Jugendamtes und dem Jugendwohlfahrtsausschuss, welcher garantieren soll, dass die Bürger und die

freien Träger einbezogen werden und Verantwortung übernehmen. Die Verwaltung, vertreten durch den Jugendamtsleiter nimmt die laufenden Geschäfte des Jugendamtes (z.B. Gewährung von Hilfen) wahr. Während der Jugendhilfeausschuss über den Einsatz der Mittel entscheidet, die durch die "Vertretungskörperschaft" (§ 15 JWG), dem Landkreistag, zur Verfügung gestellt werden. Der Ausschuss beschäftigt sich mit den "grundsätzlichen Problemen der Jugendhilfe und koordiniert die öffentlichen und freien Träger. (vgl. Münder 1980:166) Die Grundsatzentscheidungen über Satzung und Mittel des Jugendamtes werden im Landkreistag unter Anhörung des JHA getroffen. (vgl. Münder 1980:163–171)

Da die Ausführung des JWG Angelegenheit der Länder ist, sieht das JWG ein Landesjugendamt vor (§§ 19,20 JWG). Wesentliche Aufgaben des Landesjugendamtes sind die Aufstellung von Richtlinien, die Beratung der Jugendämter, Organisation von Austausch zwischen den Jugendämtern und Unterstützung bei der Unterbringung von Kindern und Jugendlichen. Auch auf dieser Ebene gibt es die Zweigliedrigkeit. (vgl. Münder 1980: 172–173)

Die Rechtsgrundlage für das Betreiben der Spielkreise, für die Marianne Viets zuständig ist in § 5 Abs.1 Nr.3 in Verbindung mit § 6 Abs.1 JWG geregelt. Hier findet sich ein sehr weiter Begriff der Erziehung und Pflege für Minderjährige, unter den Einrichtungen wie Kindergärten, aber auch Familienpflegestellen, Heime, Krippen usw. gefasst werden. (vgl. Münder 1980: 177)

Die Aufsicht als s.g. Heimaufsicht über die Einrichtungen der Jugendhilfe wird nach §§ 78,79 JWG durch das Landesjugendamt durchgeführt. Bei Einrichtungen der Kindertagesbetreuung wird ein vorbeugendes Verfahren angewandt, bei dem vor der Inbetriebnahme durch ein "Aufnahmeerlaubnisverfahren" eine widerrufliche Erlaubnis zur Aufnahme von Kindern erteilt wird. Die Heimaufsicht erfolgt durch jährliche Meldungen von Personaldaten und Platzzahlen an das Landesjugendamt. (vgl. Münder 1980: 183)

Mariannes Aufgaben, die Betreuung der Spielkreise und die Aus - und Fortbildung der Spielkreismitarbeiterinnen findet sich ebenfalls im JWG und ist eine Aufgabe nach § 5 Abs. 2 JWG. Das Jugendamt hat die Aufgabe die Einrichtungen der Jugendhilfe zu unterstützen und deren "satzungsgemäßes Eigenleben(s) zu befördern", die Aus - und Fortbildung der Mitarbeiter zu übernehmen und darauf hinzuwirken, dass ausreichend Einrichtungen zur Verfügung stehen. Dies bedeutet, dass Marianne für die Spielkreise der freien und kommunalen Träger zuständig ist.

Durch den Erlass vom 10.05.1972 ermöglicht das Kultusministerium die Einrichtung von Spielkreisen in Niedersachsen. Die Personalanleitung und die Weiterbildung ist explizit

vorgesehen und soll in der Regel durch hauptamtlich beschäftigte Jugendleiterinnen, Sozialpädagogen oder erfahrene, staatliche anerkannte Erzieherinnen / Kindergärtnerinnen erfolgen. (vgl. Nds.MBl.Nr.22/1972: 835)

Bundespolitisch ist Mariannes Situation zunächst gerahmt durch die Fortführung der Politik Brandts und nach dessen Rücktritt 1974 durch die Politik Schmidts (SPD). Ab ca. 1973 entstehen wirtschaftliche und finanzpolitische Probleme, u.a. durch die Verknappung der Erdöllieferungen an die westlichen Industrieländer aufgrund des Krieges zwischen Ägypten und Syrien. Dies bewirkt ein Sinken des Bruttosozialproduktes, den Anstieg der Arbeitslosigkeit und der Staatsverschuldung. Ein Haushaltsstrukturgesetz (1975) soll helfen. Subventionen und Sozialleistungen im öffentlichen Dienst werden gekürzt. Die Atomindustrie weiter ausgebaut und in die Wirtschaft investiert. (vgl. Eschenhagen 2008: 197–216) Die Renten werden „angepasst“ und im Gesundheitsbereich ein Gesetz zur „Kostendämpfung“ beschlossen. (vgl. Eschenhagen 2008: 228–233) Die Bevölkerung reagiert mit Protestbewegungen. Die Frauenbewegung und die Anti-Atomkraft-Bewegungen formieren sich deutlicher und bekommen Zulauf, nicht mehr nur aus der studentischen oder gewerkschaftlichen Szene. (vgl. Eschenhagen 2008: 212–216) Auch Arbeitskämpfe, eine stärkere politische Polarisierung, terroristische Aktivitäten zeigen sich deutlicher. (vgl. Eschenhagen 2008: 205–209) Das Jahr 1977 geht wegen der terroristischen Anschläge als „Deutscher Herbst“ in die Geschichte ein. Bundeskanzler Schmidt bezeichnet diese Zeit als "schwerste Krise des Rechtsstaats". Antiterrorgesetze, die Ausweitung der Aufgaben des Verfassungsschutzes und der Polizei werden beschlossen. (vgl. Eschenhagen 2008:230) Der innenpolitischen Gefahr von „links und rechts“ (Eschenhagen 2008:245) soll durch lückenlose Datenerfassung (1979) begegnet werden.

Die außen - und sicherheitspolitischen Entwicklungen prägen die Politik der ausgehenden 70er und zu Beginn der 80 er Jahre. Unter maßgeblicher Beteiligung der BRD wird der NATO-Doppelbeschluss unterzeichnet und ruft erneut die Protestbewegungen auf den Plan. Die russische Invasion in Afghanistan schürt die Sorge vor einem Aufleben des Kalten Krieges. (vgl. Eschenhagen 2008: 245) Die Zahl der Asylsuchenden steigt und die Bundestag beschließt die Verschärfung des Asylrechts. (vgl. Eschenhagen 2008: 252–255)

In diesen Jahren beschließt der Bundestag die Absenkung der Volljährigkeit von bisher 21 auf 18 Jahre (1974) (vgl. Eschenhagen 2008: 205–209) und die Neuregelung des § 218 StGB. Diese gewährleistete Straffreiheit für einen Schwangerschaftsabbruch aus

Gründen einer sozialen Indikation. Trotz der Kritik der katholischen Kirche, tritt das Gesetz 1976 in Kraft. Auch die lang umstrittenen Gesetze zur Arbeitnehmermitbestimmung können verabschiedet werden. Eine Reform des Ehe- und Familienrechts wird auf den Weg gebracht, die die Ehepartner rechtlich gleichstellt. (vgl. Eschenhagen 2008: 220–224) 1980 tritt ein neues Elternrecht in Kraft, welches die "elterliche Sorge" statt der vorherbestimmenden "elterlichen Gewalt" beschreibt. In Sorgerechtsfragen sollen Kinder gehört werden. Verabschiedet wird ebenfalls ein Mutterschaftsurlaubsgesetz. (vgl. Eschenhagen 2008: 244–247)

Bildungspolitische Reformvorhaben der Bundesregierung stagnieren weitgehend aufgrund der angespannten Haushaltslage, der dominanten Opposition und dem CDU dominierten Bundesrat. (vgl. Eschenhagen 2008: 205–209)

Die Politik Niedersachsens ist zunächst durch Kontinuität geprägt. 1974 wird die SPD Regierung bestätigt und Kubel (SPD) erneut zum Ministerpräsidenten gewählt. Es bildet sich wieder eine sozialliberale Koalition. (vgl. Eschenhagen 2008: 209) Der Rücktritt Kubels 1976 bedeutet das Ende der Regierung. Albrecht (CDU) wird neuer Ministerpräsident. Nach einer kurzen Zeit eines Minderheitskabinetts, reagieren CDU und FDP. (vgl. Eschenhagen 2008: 224) Die Landesregierung wird durch die Wahlen 1978 bestätigt. (vgl. Eschenhagen 2008:241) 1977 wird im niedersächsischen Landtag ein Gesetz zur Verwaltungs- und Gebietsreform beschlossen und die Regierungsbezirke reduziert. Für die Kreisstadt bedeutete dies eine massive Umstrukturierung und den Verlust von ca.1000 Arbeitsplätzen im öffentlichen Dienst.

Im Jahr 1973 verabschiedet die BLK den Bildungsgesamtplan und fasst damit die quantitativen und qualitativen Bestrebungen der Reform zusammen. (vgl. Neumann 1987: 111) Im gleichen Jahr legt der Deutsche Bildungsrat sein Gutachten "Zur Einrichtung eines Modellprogrammes für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich" vor. "Das Gutachten nahm den erreichten Forschungsstand der rasch verwissenschaftlichten Vorschulpädagogik auf und formulierte unter Berücksichtigung der jüngsten sozialisationstheoretischen, tiefen- und entwicklungspsychologischen Erkenntnisse hinsichtlich der Lernmöglichkeiten drei-bis fünfjähriger Kinder curriculare Richtlinien für die Entwicklung von Grundqualifikationen kindlicher Kommunikation, Interaktion und Sachkompetenz." (Neumann 1987:111). Dabei wurden die Leitvorstellungen der traditionellen Kindergartenpädagogik berücksichtigt und vorgeschlagen von der Lebenssituation der Kinder auszugehen, diese im Kindergarten zu beeinflussen und sie zu befähigen ihre Situation selbständiger zu gestalten, sachliche Probleme zu lösen und mit sozialen Konflikten umzu-

gehen. Die funktionsorientierten Ansätze wurden als einseitig kritisiert und die Entwicklung von Kompetenzen (Fertigkeiten und Fähigkeiten) und Autonomie (sozialverantwortliches Verhalten) wurden betont. Vorgeschlagen wurden didaktische Einheiten, die als Spiel- und Lernangebot dienen sollten. Eltern und "Experten aus der Alltagswelt" sollten einbezogen werden. Außerdem wurden Richtlinien zur Qualifikation der Mitarbeiter*innen "skizziert". (vgl. Neumann 1987: 111–112)

Zwischen 1971 und 1979 gab es über hundert vom Bund geförderte Modellversuche, die auf Initiative der Länder durchgeführt wurden. U.a. auch das "Erprobungsprogramm im Elementarbereich", welches in ca. 240 Kindergärten durchgeführt wurde. Es wurde versucht die Modellversuche, besonders im Hinblick auf die Zuordnung der fünfjährigen Mädchen und Jungen, koordiniert auszuwerten. Dies blieb jedoch laut Neumann ohne "schlüssiges Ergebnis", führte aber zu neuen Modellversuchen. Inhaltlich wird der Situationsansatz als Nachfolge des Situationstheoretischen Ansatzes (Zimmer 1973) diskutiert und am Deutschen Jugendinstitut weiterentwickelt. Das DJI-Curriculum „Soziales Lernen“ (1975) wird entwickelt als „anlassinduzierten Curriculum“, welches den Anspruch formuliert, der gemeinsamen Lern- und Erfahrungsprozesse von Erwachsenen und Kindern, der ganzheitlichen Förderung aller Kinder im Wohnumfeld und die Öffnung der Kindergärten hin zum Gemeinwesen gerecht zu werden. (vgl. Deutsches Jugendinstitut e.V. 2017)

Der Fünfte Jugendbericht (1980) nimmt ausführlich Stellung zur Situation des Kindergartens. Beschrieben wird der quantitative Ausbau. Es ist insgesamt im Bundesgebiet zwischen 1965 und 1975 sowohl bei der Zahl der Einrichtungen (Anstieg von 14.000 auf 23.000 Kindergärten) als auch bei der Zahl der Plätze (Anstieg von 1 Mio. auf 1,5 Mio) ein Anstieg zu verzeichnen. Die Möglichkeit einen Platz in einem Kindergarten zu bekommen, habe sich erhöht. „Allerdings werden die tatsächlichen Nutzungsmöglichkeiten und der tatsächliche Kindergartenbesuch durch regionale, finanzielle und soziale Faktoren erheblich eingeschränkt: In dünn besiedelten Gegenden bietet sich für viele Kinder nach wie vor keine reale Chance, einen Kindergarten besuchen zu können“ (BT-Drs. 8/3685: 146).

Zur Personalsituation schreibt der Jugendbericht: „Auch die Personalsituation hat sich zwischen 1970 und 1975 quantitativ verbessert; zugleich war eine Tendenz zur Ausstattung mit fachlich qualifiziertem Personal zu verzeichnen“ (BT-Drs. 8/3685 921S: 146–147).

Die Diskussion um die Zuordnung des Kindergartens in das Jugendhilfe- bzw. in das Bildungssystem, verbunden mit der Frage der Betreuung der fünfjährigen Kinder, wird

ebenfalls im Jugendbericht thematisiert. Es wird Bezug auf die verschiedenen Modellversuche genommen, mit dem Resultat, dass diese zu einer Klärung nicht beitragen konnten, da sich die Kontexte häufig nur schwer vergleichen ließen. Festgestellt werden konnte lediglich, dass "der Besuch einer vorschulischen Einrichtung für die Förderung der Gesamtpersönlichkeit bedeutsamer sei als der Besuch einer bestimmten Art vorschulischer Einrichtung" (BT-Drs. 8/3685: 147).

Der Jugendbericht betont, dass derzeit die Zugehörigkeit des Kindergartens zum Jugendhilfesystem nicht mehr bestritten wird. (vgl. BT-Drs. 8/3685: 147)

Noch deutlicher als die Berichtskommission formulieren Karsten und Rabe-Kleberg die Situation des Kindergartens in der BRD:

„Bei der neuen Namensgebung - im Strukturplan wird die Differenz im "Elementarbereich" [sic!] als Bereich der Erziehung der 3 - 5 jährigen Kinder und "Primarbereich" [sic!] als der Erziehung der 6 -10 jährigen vorgenommen - war jedoch allein das Etikett verändert. Die damit angestrebte Vereinheitlichung der vor-schulischen und schulischen Erziehung steht bis heute (EA- 1977) allein auf dem Papier, die Etikettierung geht nicht [sic!] einher mit einer tatsächlichen Vereinheitlichung. Die suggerierte Einheit wird unter der Oberfläche vielmehr durch die Machtkämpfe um die Erziehung der Kinder zerfasert, die von seiten [sic!] der jeweiligen Ministerien, den Kultus-versus Arbeits- und Sozialministerien und der verschiedenen privaten Träger geführt werden. [...] So liegt z.B. in Niedersachsen sowohl der Kindergarten wie auch der Schulbereich in der Kompetenz des Kultusministeriums, was die Integrationsbemühungen zwar erleichtert, wo sich dann aber Rivalität und Konkurrenz auf unterer Ebene der jeweiligen Trägerorganisationen abspielt.“ (Karsten 1977: 86–87)

Auch die Gesetzgebung habe sich bundesweit, so der Jugendbericht 1980, verändert. Durch die öffentliche Diskussion und die Modellversuche haben die Bundesländer Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und das Saarland sich Kindergartengesetze gegeben, die sich mit Ausnahme von Bayern auf das Jugendwohlfahrtsgesetz beziehen und „die rechtlichen und finanziellen Voraussetzungen für eine dauerhafte Wahrnehmung der Aufgaben in diesem Bereich schaffen“ (BT-Drs. 8/3685: 147).

Bundesweit wird ab 1974 der Deutsche Verein mit dem Sozialpädagogischen Fortbildungswerk im Feld aktiv. Das DJI baut bereits Ende der 60er Jahre seinen Forschungsbereich Vorschulerziehung auf. (vgl. Deutscher Verein 2014, Dollase 1978, Fuchs 1990, Karsten/Rabe-Kleberg 1976)

Die durch das Bundesministerium angeregten und finanzierten Modellprojekte bewirken vielfältige pädagogische Entwicklungsarbeiten „von großangelegten Curriculumprojekten bis hin zur Entwicklung von Handreichungen und didaktischen Materialien für einzelne Bereiche frühkindlicher Förderung, etwa der Bewegungserziehung, ästhetischen Bildung, religiöse Erziehung und anderes, die häufig dann auch Eingang in Rahmenrichtlinien für die pädagogische Arbeit fanden“ (BT-Drs. 8/3685: 147–148), z.B. in die Kindergartengesetze.

1980, fünf Jahre nach der Beendigung des Erprobungsprogrammes wird im Jugendbericht festgestellt werden, dass es einen deutlichen qualitativen Unterschied gibt zu der innerhalb der Modelle entwickelten und erprobten pädagogischen Praxis und dem Alltag der Kindergärten, die nicht an diesem Programm teilgenommen haben. „Die Erkenntnisse und Ergebnisse der Modellversuche und des Erprobungsprogrammes sind bisher kaum, zumindest in sehr ungenügender Weise, in die Praxis eingegangen. Damit ist es zu einer Zweiteilung des Kindergartenbereichs in privilegierte, an das Innovationssystem angeschlossene Einrichtungen und die unter durchschnittlichen Bedingungen arbeitende Praxis gekommen“ (BT-Drs. 8/3685: 148). Die Jugendberichtskommission befasst sich mit der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen, die nicht am Erprobungsprogramm teilgenommen haben. Hier sehen sie, dass die Kindergärten wie auch schon vor der Erprobungsphase vor dem Problem stehen, zum einen die Versorgung von Kindern im Sinne einer "Aufbewahrung" leisten zu müssen, während an sie der Anspruch herangetragen wird gleichzeitig Bildungseinrichtung zu sein und die "Kinder möglichst früh und effektiv auf schulische Leistungsanforderungen vor(zu)bereiten" (BT-Drs. 8/3685: 148). Dies lässt die Kommission vermuten, dass es schwierig sein könnte, dass sich die sozialpädagogischen Konzeptionen durchsetzen. Begründet wird dies mit dem beruflichen Selbstverständnis der Erzieherinnen (und anderen Fachkräften) im Kindergarten, die sich um eine Klarheit ihrer Berufsrolle in Abgrenzung zu Laien bemühen und so eher mit Kindern spezifische Fertigkeiten durch Arbeitsblätter u.ä. trainieren, um den Erfolg ihrer eigenen Arbeit vorzeigen zu können. Problematisch ist, dass die Institutionen der Aus- und Fortbildung nur partiell in den Reformprozess einbezogen wurden und keine Möglichkeiten haben den Prozess zu unterstützen. (vgl. BT-Drs. 8/3685:148)

Die Kommission sieht weitere kritische Punkte innerhalb des Reformprozesses. So sind "die Eigengesetzlichkeiten und Sonderbedingungen der Modelle im Hinblick auf die Bedingungen einer durchschnittlichen Praxis häufig zu wenig berücksichtigt worden. Umgekehrt stehen die Rahmenbedingungen der durchschnittlichen Praxis der Verwirklichung sozialpädagogischer Konzepte sehr entgegen. Hinderlich sind hier vor allem die für derartige Konzepte immer noch unzureichende personelle Ausstattung, mangelnde

räumliche und materialmäßige [sic!] Voraussetzungen, das Fehlen rechtlich abgesicherter Handlungs- und Spielräume“ (BT-Drs. 8/3685: 148).

Neumann weist darauf hin, dass etwa in Mitte der 70er Jahre der Kindergarten bildungspolitisch zunehmend aus dem Blick verloren geht, obwohl viele der angestrebten Ziele in Bezug auf die Verbesserung der Rahmenbedingungen nicht erreicht worden waren. Der Kindergarten habe jedoch seinen Charakter als "Bewahranstalt" für Kinder, deren Mütter nicht in der Lage sind ihre Kinder adäquat zu versorgen, ablegen können und der Elementarbereich sei als Grundstufe des Bildungswesens anerkannt. (vgl. Neumann 1987: 113–114)

Für die diese, zweite Reformphase (ab 1973) lässt sich feststellen, dass sich die Schwerpunkte des Diskurses verschoben und sich mit der Entwicklung von Arbeitshilfen für die Praxis beschäftigt wurde. (vgl. Neumann 1987: 110)

Im Jahr 1979 legt die Bundesregierung ihren dritten Familienbericht vor. „Der dritte Familienbericht erweitert den Fokus (EA - im Vergleich zu den vorherigen.) auf die Leistungen und Leistungsgrenzen der Familien, indem der Bildungsauftrag familialer Systeme im Kontext der Platzierungsfunktion der Familie betont und untersucht wird“ (Hüning 2010: 41). Diskutiert wird in diesem Zusammenhang die Betreuung von Kindern innerhalb und außerhalb der Familie. Insbesondere die Ausweitung der Tagespflege / Tagesmütter wird empfohlen. Zu den Kindergärten fasst der Bericht zusammen, dass dieser sich zu einer „wichtigen und qualifizierten Erziehungseinrichtung entwickelt“ habe, welche sowohl ergänzend als auch entlastend wirke. Der Bedarf an Plätzen sei gedeckt, bis auf wenige „regionale Engpässe“. „Bei der Weiterentwicklung sollte ein stärkerer Akzent auf Verkleinerung der Gruppengröße und auf eine Erweiterung des Angebotes an Ganztagsplätzen gelegt werden“ (BT-Drs.8/3120: 13).

Die Kindergartenpolitik in Niedersachsen zwischen 1972 und 1979 lässt sich wie folgt nachzeichnen. Nach der Entschließung der Fraktionen im Jahr 1972 (siehe Kap. 5.3.8.1) im Mai 1973 der erste niedersächsische "Kindergartenbedarfsplan" vorgelegt. Basierend auf den Vorschlägen des Deutschen Bildungsrates aus dem Jahre 1972 wird der Kindergarten hier als ein Teil des Bildungssystems definiert unter Einbezug der Möglichkeit die Fünfjährigen in Vorklassen unterzubringen. Die sozialen Anforderungen, die sich aus der Gleichstellung der Frau ergeben, sind in dem Papier eher nachgeordnet. Die Bestandsermittlung im Jahr 1972 hatte eine Versorgungsquote von 19 % in Niedersachsen ergeben. D.h. Niedersachsen rangiert wie im Jahr 1912 immer noch an vorletzter Stelle im Vergleich der Bundesländer. Der Bundesdurchschnitt liegt bei 38,3 %. Ein wichtiges

Ergebnis der Erhebung ist die regional sehr unterschiedliche Verteilung der Einrichtungen. Der niedrigste Versorgungsgrad zeigt sich in der Region, in welcher Marianne arbeitet. Im westlichen und östlichen Niedersachsen bezeichnet Härdrich die Versorgungssituation als besser, in der Stadt und Region Hannover und im südlichen Niedersachsen sogar als "vergleichsweise gut". In dem Entwicklungsplan der Landesregierung bis 1985 befinden sich vier verschiedene Varianten zum Ausbau des Kindergarten- bzw. Vorschulbereichs. Ziel der Varianten war die Vollversorgung der Fünfjährigen, also die Betreuung in dem Jahr vor der Schule und die Schaffung von Plätzen für ca.70 % der Drei- und Vierjährigen. Die Lösungen sehen vor 10 % der Bau- und Betriebskosten durch das Land zu übernehmen und damit die jährlichen Landesausgaben für die Kindergärten von 9,1 Mio.DM im Jahr 1973 auf 38,2 Mio.DM im Jahr 1985 zu steigern. Die SPD Landesregierung realisierte diese Pläne nicht, sondern wird 1976 von der CDU abgelöst. (vgl. Härdrich 1994: 21–25)

Über die finanzielle Unterstützung der Kommunen und der Träger nimmt das Land wenig Einfluss auf den Ausbau der Kindertagesbetreuung. Die Landesförderung ist eher durch Wechselhaftigkeit gekennzeichnet und stellt keine zuverlässige Größe dar. Bis zum Jahr 1974 wurden meist die Investitionskosten in Form von Bauzuschüssen getätigt. Die Fördersumme wurde immer wieder neu festgelegt, beginnend im Jahr 1954 mit 100.000 DM über 527.900 DM im Jahr 1957, 1,3 Mio. im Jahr 1962 bis 1,6 Mio. im Jahr 1970. In den Jahren 1964/65 stieg die Zuschusssumme über 2 Mio., um dann gleich wieder zu sinken. Im Jahr 1971 erreicht sie ein Hoch von 9,372 Mio.DM und wird jedoch im Jahr 1972 wieder halbiert. (vgl. Härdrich 1994: 33–34)

In diesem Jahr veröffentlichte das Kultusministerium seinen Runderlass „Richtlinie für Kindespielkreise“, der explizit eine günstige Lösung für die nicht vorhandenen Kindergartenplätze anbietet. Im Jahr 1974 wird erstmalig im Haushaltsplan Bau und Betrieb der Kindergärten voneinander getrennt ausgewiesen. In den Jahren 1974/75 steigt die Zuschusssumme für den Bau von Kindergärten auf 6,8 Mio. DM bzw. auf 9,9 Mio.DM. Der Wechsel von SPD zur CDU (1976) Regierung bewirkt sinkende Zuschusssummen. Im Jahr 1976 sind nur noch 6,8 Mio.DM veranschlagt und im Jahr 1977 nur noch 800.000 DM. Die Summen sinken in den Folgejahren weiter. (vgl. Härdrich 1994: 33–34)

Das geringe Interesse der Regierung wird im Jahr 1979 in der nächsten mittelfristigen Finanzplanung (bis 1983) besonders deutlich. „Hier wird zugegeben, daß [sic!] der Mitteleinsatz von 20 Mio.DM im Landeshaushalt ‚relativ wirkungslos im Hinblick auf die gesetzten Ziele bleiben‘ wird, nämlich der Senkung der Elternbeiträge, Entlastung der Träger von Personalkosten und der Bau neuer Einrichtungen. Erst 60-100 Mio.DM im Jahr

seien dafür hinreichend, aufgrund der finanziellen Situation des Landes aber nicht zu realisieren“ (Härdrich 1994: 26).

Die Situation der Kindertagesbetreuung in Niedersachsen wird auch an den Elternbeiträgen sichtbar. In den Ländern ohne Kindergartengesetz werden die Eltern zur Finanzierung des Kindergartens herangezogen. Je nach Kommune liegen die Elternbeiträge in Niedersachsen zwischen 14 und 84 % der Betriebskosten, während in Berlin der Kindergartenbesuch kostenlos ist. (vgl. Briel 1981: 183)

Insgesamt zeigt sich bundesweit eine Unterversorgung des ländlichen Raums. Dies besonders deutlich in Niedersachsen. (vgl. Herzberg-Lülf 1981: 52–54) In den niedersächsischen Modellversuchen werden daher überwiegend Konzepte entwickelt und erprobt, die für "Streusiedlungen" geeignet sein sollen. Unter dem Projekttitel: „Spielkreise auf dem Land in Verbindung mit intensiver Elternarbeit“ beginnt im Jahr 1971 das Projekt mit dem Ziel: „Herstellung gleicher Startchancen für Vorschulkinder im ländlichen Bereich; Veränderung der Erziehungshaltung der Eltern zu einer partnerschaftlichen, reflektierenden Erziehungshaltung; Überwindung der Distanz zwischen familiärer und institutioneller Kleinkinderziehung durch Beteiligung der Eltern an der Arbeit im Spielkreis; Überwindung der Isolation der Mütter; Qualifikationserweiterung der im Elementarbereich tätigen Erzieher“ (Niehuis 1976: 9). Der „Arbeit mit den Eltern wird in dem Projekt die gleiche Bedeutung wie der Arbeit mit den Kindern zugewiesen. Dies entspricht den Ideen der Bildungskommission. (vgl. Niehuis 1976: 9)

Das Projekt geht von einem Modell des Spielkreises, welches sich in Landkreisen Wesermünde und Neustadt a.Rbge. entwickelt hat und dem zwei Gedanken zugrunde liegen, die Einrichtung kindergartenähnlicher Gruppen, die trotz der schlechten finanziellen Bedingungen und der geringen Kinderzahlen in den Dörfern betrieben werden können und zwar in Räumlichkeiten, die in der Gemeinde zur Verfügung stehen (Gemeindehäuser, Klassenräume am Nachmittag usw.) und gleichzeitig der Spielkreis als Selbsthilfeeinrichtung der Dorfgemeinschaft. Aus diesen Gedanken ist die Richtlinie von 1972 entstanden. Alternativ dazu wird der Vorschlag eines zentralen Kindergartens und der eines "mobilen Kindergartens" (im Strukturplan für das Bildungswesen vorgeschlagen), in dem wochenweise Dörfer angefahren und dann Kindergarten stattfinden sollte, diskutiert. Diese Ideen werden innerhalb des Projektes verworfen und das Modell der Spielkreise zum Vorbild genommen. In einer sehr frühen Projektphase jedoch wurde die "Gefahr des Laientums" diskutiert. Es wurde versucht, eine Lösung zu entwickeln, die zum einen die bei den Spielkreisen als positiv bewertete Beteiligung der Eltern einzubeziehen

und gleichzeitig „die direkte Betreuung der Kinder durch eine Fachkraft ermöglichte“ (Niehuis 1976: 13).

Während der Laufzeit des Projektes werden verschiedene Möglichkeiten ausprobiert bis sich die Lösung, dass ein „Erzieher (nur) zwei Kindergruppen betreuen, wodurch er in jeder seiner beiden Landgemeinden an 3 Tagen der Woche für 3 Stunden den Spielkreis öffnen konnte“ (Niehuis 1976: 14). Das Projekt bekam den Namen: „Dezentraler Kindergarten in Verbindung mit intensiver Elternarbeit“ (Niehuis 1976: 14).

Zehn 10 Gemeinden taten sich zusammen und finanziert durch die Bundes – und Landesprojektmittel wurden, jeweils für fünf Gruppen in fünf Gemeinden: „1 Sozialpädagoge (grad.) als Leiter, 5 Erzieher, Eltern, die als Zweitkraft in den Kindergruppen mitarbeiten, 1 Schreibkraft“ (Niehuis 1976: 19) in den Projekten eingestellt.

Niehuis stellt fest: „Zusammenfassend kann gesagt werden, daß [sic!] der dezentrale Kindergarten ein geeignetes bildungspolitisches Instrument ist, daß [sic!] das die institutionelle Förderung noch nicht schulpflichtiger Kinder in Landgemeinden mit 301-1000 Einwohnern ermöglicht. Allerdings bleibt anzumerken, daß [sic!] diese Organisationsform eine bildungspolitische Notlösung zur Bedarfsdeckung in Landgemeinden ist. Die optimale und letztendlich anzustrebende Form wäre eine Personalsituation, die zwei Fachkräfte vorsieht, die von einem Elternteil unterstützt werden“ (Niehuis 1976: 21).

Trotz dieser sich früh in dem Projekt abzeichnenden Erkenntnisse, wird die Richtlinie in Kraft gesetzt und im ländlichen Raum entstehen in Niedersachsen die Spielkreise ausgestattet mit Laien und mit Begleitung durch die Kreiskindergärtnerinnen. Der Kinderspielkreis stellt einen niedersächsischen Sonderweg dar. Er dient „als Ersatz für Kindergärten in dünnbesiedelten Gebieten“ (Klügel 1994:29). „Da gegenwärtig noch nicht genügend Plätze in Kindergärten vorhanden sind, können für Kinder im Alter von drei bis zum Schuleintritt Kinderspielkreise (im folgenden Spielkreise) gebildet werden“ (Nds.MBl.Nr.22/1972: 835–836).

Die im Ministerialblatt veröffentlichte Richtlinie liest sich, wie die Möglichkeit einer vorübergehenden provisorischen Lösung für das Problem des Landes der nicht ausreichend vorhandenen Plätze in Kindergärten. Diese Interimslösung wird wie folgt betont: „Spielkreise können Kindergärten nicht ersetzen. Sie sollten deshalb, sobald die personellen und räumlichen Voraussetzungen vorliegen, in Kindergärten umgewandelt werden“ (Nds.MBl.Nr.22/1972: 835).

Die Richtlinie enthält weiter Abweichungen von den Mindeststandards, die seit 1966 in der "Richtlinie für Heime und andere Einrichtungen (§ 78 JWG und § 26 AGJWG) Heimrichtlinien" vorgeschrieben sind. Sie nimmt dabei Bezug auf die räumliche Ausstattung, das Außengelände, die Gruppen – und Spielkreisgröße, die Personalbesetzung, die Personalanleitung und Weiterbildung, die Aufsicht und Heimrichtlinien. (vgl.Nds.MBI.Nr.22/1972: 835–836) Der Erlass genehmigt ausdrücklich, die Nutzung "anderer geeigneter Räumlichkeiten" abweichend von der Heimrichtlinie, nach der die „Zweckfremde Nutzung von Räumen und Einrichtungen für Säuglinge und Kleinkinder (bis zum schulpflichtigen Alter)“ grundsätzlich zu unterbleiben hat. (vgl. Nds.MBI. Nr. 7/1967: 131–141)

Das Kultusministerium ermöglicht durch diesen Erlass, den Kommunen und freien Trägern ausdrücklich die Nutzung von Räumlichkeiten, die nicht für einen Kindertagesbetrieb geplant und gebaut wurden, wie zum Beispiel Dorfgemeinschaftshäuser, Gemeindehäuser, Keller in öffentlichen Gebäuden und andere Räume. Sie müssen vor der Inbetriebnahme des Spielkreises und auch parallel zur Nutzung nicht wesentlich umgestaltet und können auch weiterhin für andere Aktivitäten genutzt werden. In Bezug auf die Gruppengröße weicht die Richtlinie für Spielkreise von der Heimrichtlinie ab. Die Gruppengröße darf 20 Kinder nicht übersteigen (Heimrichtlinie 25 Kinder). Es dürfen sich in einem Spielkreis höchstens zwei Gruppen (Heimrichtlinie: höchstens 100 Kinder) befinden und diese dürfen an sechs Tagen die Woche halbtags (Heimrichtlinie halb bis - ganztags) betrieben werden. Ähnlich wie mit den Standards für die Räume, verhält es sich mit der personellen Ausstattung. Während in der Heimrichtlinie als Leiterin der Einrichtung eine staatlich geprüfte Jugendleiterin oder staatlich geprüfte erfahre Kindergärtnerin, in der Gruppe "möglichst" eine staatlich geprüfte Kindergärtnerin und eine Helferin (vgl. Nds.MBI. Nr. 7/1967: 137) gefordert werden, sieht die Richtlinie für Kinderspielkreise als Gruppenleiterin eine "Spielkreisgruppenleiterin" mit Befähigungsnachweis vor. Ausnahmen sind zulässig, wenn ein Einführungskurs absolviert wurde. Als zweite Kraft soll eine Helferin anwesend sein, die ebenfalls an einem Einführungskurs teilgenommen hat. Über die Entlohnung der Spielkreismitarbeiterinnen trifft der Erlass keine Aussage. Der Erlass ermöglicht den Trägern die (unentgeltliche) Beschäftigung von fachfremden Personal, welche nur geringe Voraussetzungen (Vollendung des 21.Lebensjahres, mindestens Volksschulabschluss, ärztliches Gesundheitszeugnis, Nachweis über Erste Hilfe Lehrgang) erfüllen muss und verpflichtete die örtlichen Träger, eine Begleitung für diese zu organisieren. (vgl.Nds.MBI.Nr.22/1972: 835)

5.3.9.2 Diskurs Fachberatung

Fachberatung für Kindertageseinrichtungen entwickelte sich unter dieser Bezeichnung Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre. Zwar hatte es auch schon Arbeitskonstrukte gegeben, die einen ähnlichen Aufgabenzuschnitt zum Inhalt hatten, wie z.B. die Anleitung von Nachwuchskräften durch Jugendleiterinnen, doch erst mit dem quantitativen Ausbau und den Reformbemühungen im Kindergartenbereich begann sich die Fachberatung für Kindertageseinrichtungen zu etablieren. (vgl. Hebenstreit 1984: 67–68) Die freien Träger, vor allem die Diakonie und die Caritas, bauen in den siebziger Jahren ihr Fachberatungssystem für die Kindertageseinrichtungen aus. (vgl. Hense 2008: 12) Hense sichtet die Literatur bzgl. Fachberatung und konnte für die 70er Jahre neun Fachbeiträge explizieren. Diese Beiträge nehmen Stellung zu Definitionen von Fachberatung, ihrer Entwicklung, Ziele und Aufgaben, erforderliche Kompetenzen und der notwendigen Ausbildung. Insgesamt ist jedoch die Fachberatung für Kindertageseinrichtungen nicht in der Diskussion der Fachöffentlichkeit vertreten. (vgl. Hense 2008: 37–38) Hebenstreit führt exemplarisch drei Definitionen von Fachberatung an, die sich auf das Tätigkeitsfeld der Fachberatung beziehen. So stellt sich z.B. für Budde Fachberatung als „erfahrene sozialpädagogische Fachkräfte (die) eine übergreifende Beratungs- und Koordinierungsverantwortung für eine größere Zahl von Einrichtungen in einem regionalen Bereich wahrzunehmen haben“ (Budde zitiert in Hebenstreit 1984:68). Hebenstreit fasst die Definitionen zusammen: „Das Arbeitsfeld Fachberatung wird so bestimmt als: einrichtungsübergreifend, auf eine Region begrenzt und für alle beteiligten Personen zuständig“ (Hebenstreit 1984: 69). Bei Budde findet sich ein Hinweis auf die Begründungszusammenhänge für die Entstehung der Fachberatung. So ist die Fachberatung "aus dem Bedürfnis der Praxis" (Budde zitiert in Hebenstreit 1984:69) erwachsen. Hebenstreit führt weiter aus: "dem Verlangen der Träger, eine Orientierungshilfe beim geforderten quantitativen Ausbau an Kindergartenplätzen zu erhalten, sowie der Erzieherinnen Qualifikationen für eine unter veränderten Perspektiven stehende Kindergartenarbeit zu erwerben. Fachberatung war so zu Beginn kein geplantes Element der Veränderung von Tageseinrichtungen für Kinder, sieht man hier von den Moderatoren in den Reformprojekten ab, die allerdings auch eine andere Aufgabenstellung als Fachberaterinnen hatten" (Hebenstreit 1984: 69).

Scherer begründet die Einwicklung der Fachberatung mit deren Rolle in "Innovationsprozessen". So wird erwartet, dass die Fachberatung neben den Kindergartengesetzen und der finanziellen Steuerung dazu beiträgt, die Reformprozesse zu unterstützen. Sie soll durch Beratung die Erkenntnisse aus der Wissenschaft und aus den Modellprojekten

in die Reformprozesse der Kindergärten einbringen. (vgl. Hebenstreit 1984: 69–70) In der späteren Literatur finden sich Hinweise auf Modellversuche um "Praxisberatung" zu erproben und Etablierung von Fachberatung in den 70er Jahren. Diese sollen hier als Anschauung für die verschiedenen Entwicklungswege „der Fachberatung“ dienen. In den 1992 erschienenen Materialien des Deutschen Vereins "Fachberatung zwischen Beratung und Politik" wird die historische Entwicklung der Kindertagesstätten-Beratung in West-Berlin beschrieben. Anfang der 70er Jahre wurde die Praxisberatung erprobt und 1975 entschied der Senat die Einrichtung von "Kindertagesstätten-Beraterstellen" in den 12 West-Berliner Bezirken. Diese wurden bis 1981 auf ca. 60 Stellen ausgebaut, bei öffentlichen und freien Trägern. 1975 wurden die ersten "Kindertagesstätten-Beraterpersonalvorschriften" erlassen. Hier waren Zielsetzung und Aufgaben der Fachberatung beschrieben und die interdisziplinäre Zusammensetzung des Berater*innenteams festgelegt. So sollten die Mitarbeiter*innen alle über akademische Abschlüsse verfügen und aus den unterschiedlichen Fachwissenschaften stammen. Mindestens eine Mitarbeiter*in sollte staatlich anerkannte Sozialarbeiter*in sein und über eine mehrjährige Berufserfahrung verfügen. (vgl. Voß 1992: 33–34)

Parallel dazu existierten in Berlin sog. "Pädagogische/r SachbearbeiterIn" [sic!]. Diese gab es seit der Nachkriegszeit und waren zuständig für die Organisations- und Verwaltungsabläufe der bezirklichen Kindertageseinrichtungen. Sie hatten Planungs-, Leitungs- und Kontrollfunktion und hier lag die Dienst- und Fachaufsicht über die Mitarbeiter*innen der Kindertageseinrichtungen. (vgl. Averkamp 1992 :41–52)

Im gleichen Band wird die Entwicklung der Fachberatung bei der AWO Hannover dargestellt. Seit 1953 waren dort Jugendleiterinnen für den Kindertagesstättenbereich eingestellt. Ihre Aufgabe war die Steuerung des Personaleinsatzes, Materialbeschaffung und Organisation und Durchführung von Schulungen. Sie beteiligten sich durch Mitsprache bei an den Planungen der Stadt. Ende der sechziger Jahre erweiterten sich die Aufgaben der Fachberaterin und sie begleitete die Modellversuche der AWO Kindertageseinrichtungen und kooperierte mit Ausbildungsstätten. Ab ca. 1971 hatte die Fachberaterin folgende Aufgabe: „Planung und Durchführung von Fortbildungen; Begleitung von Modellversuchen; Zusammenarbeit mit Fach- und Fachhochschulen; Vertretung des Verbandes gegenüber Gremien und zuständigen Fachämtern“ (Merkel 1992: 76). Außerdem hat es ab 1972 ein "trägerübergreifendes Fachberatergremium im Stadtgebiet" gegeben hat. Innerhalb der siebziger Jahre wurde aus der einen, ersten Fachberatungsstelle ein Fachberatungsteam mit drei Personen, ebenfalls alle drei Akademiker*innen mit verschiedenen Professionen. (vgl. Merkel 1992: 72–78)

Im Jahr 1980 veröffentlicht die BAGLJAE „Grundsätze für die dienstliche Fortbildung von Fachkräften in der Jugendhilfe“ mit dem Ziel den öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe eine Orientierung zu bieten, verbunden mit der Hoffnung den Stellenwert von Fortbildung zu verdeutlichen. Sie betonen, dass regelmäßige Fortbildung unerlässlich ist, um die Fachlichkeit zu erhalten und adäquat auf den gesellschaftlichen Wandel reagieren zu können. Neben verschiedenen Formen von Fortbildung wird auch die Praxis - oder Fachberatung als bedeutend hervorgehoben. Gerade die Verbindung von Fachberatung und Fortbildung bewirke "eine Stärkung der Wirksamkeit des sozialpädagogischen Handelns" (BAGLJAE 198: 14). Die BAGLJAE ordnet die Fachberatung „für Mitarbeiter in Heimen und Kindertagesstätten“ u.a. als eine „besonders schwierige und spezielle Aufgabe und Funktion (en)“ (BAGLJAE 1980: 9) ein, die eine zusätzliche fachliche Qualifikation durch langfristige Fortbildung erfordert. (vgl. BAGLJAE 1980: 1–15)

In dem Materialband zum fünften Jugendbericht sind Expertisen und Gutachten veröffentlicht, die zwischen 1977 und 1978 erstellt wurden und als Hintergrundmaterial für die Sachverständigenkommission dienten. Aufgrund der, in den Reformprozessen gewonnenen, Erkenntnis, dass eine Fortentwicklung des Elementarbereichs im besonderen Maße von der Aus - und Fortbildung abhängt, wurde Colberg - Schrader beauftragt eine "Bestandsaufnahme der Strukturen, Organisationsformen, Inhalte und Methoden der Fortbildung in diesem Bereich“ (Derschau 1981: 13–16) darzustellen. Damit sollten gleichzeitig "Ansätze der Weiterentwicklung der Erzieherfortbildung so skizziert werden, dass sie "als fester Bestandteil der sozialpädagogischen Praxis und als Teil eines umfassenden Professionalisierungskonzeptes verstanden werden" (Derschau 1981: 13–16). Ausführlich wird in dieser Expertise die aktuelle Situation analysiert, Gefahren aufgezeigt und Gelingensbedingungen für die Weiterentwicklung formuliert. Im Mittelpunkt steht die Aussage, dass für Erzieher*innen die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens besteht, da das Berufsfeld ständigen Veränderungen unterliegt und das Praxisfeld sich nur so weiterentwickeln lässt. Die Fortbildung soll Hilfen und Übungsmöglichkeiten anbieten und gleichzeitig durch die Erweiterung der Erfahrungsfelder zu einem Abbau der Isolation der Kindertagesbetreuung in der Jugendhilfe, im Bildungswesen und Gemeinwesen beitragen. (vgl. Colberg-Schrader 1981: 275–277) Die Struktur der Fortbildungslandschaft gilt als unüberschaubar, vielfältig und trägerabhängig. Es existiert ein deutliches Stadt-Land-Gefälle. (vgl. Colberg-Schrader 1981: 281) Auf der Ebene des Bundes ist nur der Deutsche Verein tätig, in den Ländern die freien Träger, deren Fachberaterinnen für eine Vielzahl von Einrichtungen Fortbildungen organisieren. Selten bieten öffentliche Träger auf Landesebene Fortbildungen an. Die Träger haben Stellen

für „Fach – und Beratungspraxis“ geschaffen. Unter der Bezeichnung „Fachberater“ arbeiten Mitarbeiter*innen der Landesjugendämter, die eine Vielzahl von Einrichtungen administrativ zuständig sind. Die freien Träger z.T. haben „Praxisberater“ eingestellt, die für 50 bis 120 Einrichtungen zuständig sind. Problematisch wird von Seiten der Fachkräfte als auch von Seiten der Berater*innen, Rollenkonflikte erlebt. Diese entstehen durch den Aufgabenzuschnitt der Berater*innen: Aufsicht/ Weisungsbefugnis und Beratung, gleichzeitige Beratung des Trägers und der Mitarbeiter*innen. Regional sind ebenfalls eher die freien Träger tätig, welche Arbeitskreise organisieren. Diese sind oft an Modellkindergärten aus den Projekten gebunden und fördern einen regelmäßigen Austausch. Hier besteht die Schwierigkeit, dass die Arbeitskreise oft nicht begleitet werden und den Mitarbeiterinnen die „Arbeitstechniken“ fehlen, um Lernprozesse zu organisieren. Derzeit gibt es Projekte, die die Begleitung der Arbeitskreise durch Fachberater*innen erproben. Die Kurztagungen sind die häufigste Form der Fortbildung. Es ist bekannt, dass diese isoliert neben anderen Veranstaltungen stehen und kaum Auswirkungen auf die Praxis haben. Erste Erfahrungen gibt es, Fortbildungen für heterogene Zielgruppen (Fachkräfte aus Kindergärten, Jugendhelfemitarbeiter*innen usw.) anzubieten. Damit ist die Hoffnung verbunden, dass sich Kontaktnetze entwickeln und die Isolation des Kindergartens abgebaut wird. (vgl. Colberg-Schrader 1981: 281–288) Das Angebot der Fortbildungen für Fachkräfte zu gering und die Rahmenbedingungen der Kindergärten lassen die Inanspruchnahme von Fortbildungen oft nicht zu. Es gibt eine Vielzahl von Angeboten zum Erlernen von praktischen Fähigkeiten (wie Werken, Handpuppenspiel usw.). Demgegenüber stehen Angebote, in denen auf der Basis neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse, Theorieansätze gelehrt und Fortbildungsmaßnahmen, die sich mit der Analyse der Situation der Kinder, mit Planung der Kindergarten – und der Elternarbeit beschäftigen. Die Maßnahmen, die darauf angelegt waren, Theorieansätze zu lehren, Materialien dazu bereit zu stellen und durch Training das Erziehungsverhalten zu verändern, sind gescheitert. Das Erziehungsverhalten der Fachkräfte entwickelt sich nur weiter, wenn sie selber die Möglichkeit bekommen, das eigene Handeln zu reflektieren, selbständig Bedingungen verändern und Handlungsoptionen entwickeln können. (vgl. Colberg-Schrader 1981: 288–293)

Diese Erkenntnis wurde innerhalb der Modellprojekte gewonnen. Zwischen den Mitarbeiter*innen der Kindergärten und Wissenschaftler*innen stand die Reflexion und der Austausch im Vordergrund. Solche Arbeitsformen sind für die Fachkräfte eher ungewohnt und bedienen zunächst, nicht ihr vorrangiges Interesse an praxisbezogenem Fach – und Handlungswissen. Dies muss in Fortbildungen thematisiert und reflektiert werden.

Ein weiteres Problem sind die Fortbildner*innen selbst. Diese kommen häufig aus Hochschulen mit wenig Kontakt zur Kindergartenpraxis. Daher werden in den Modellprojekten neuen Formen der Beratung und Fortbildung erprobt. Lernprozesse gelingen dort, wo die Berater*innen keine Fachaufsicht ausüben, mit kleinen überschaubaren, regionalen Gruppen arbeiten und Fortbildung und Beratung verbinden können. Hier lernen die Fachkräfte selbständiges Arbeiten und trauen sich neues Erziehungsverhalten zu erproben. Die Reform des Elementarbereichs bedarf der Reform der „Erzieherfortbildung“ und der Beratung. Fortbildungsinstitutionen und Berater*innen müssen an den Modellprojekten und Erprobungsprogrammen beteiligt werden. Alle Maßnahmen müssen so angelegt werden, dass auf die Erfordernisse der Praxis und der Regionen reagiert werden kann. Der mangelnde Ausbau des Beratungs- und Fortbildungssystems kann die Reform des Elementarbereichs gefährden. (vgl. Colberg-Schrader 1981: 293–304)

5.3.9.3 Leben von Marianne Viets *„das hat auch wiederum mein Vater ch dann bisschen mit gedreht“ (92/697); „Waren die genau, die Inhalte, standen ja alle schon da“ (24/763-764)*

Im April 1972 beginnt Marianne Viets im Jugendamt des Landkreises mit ihrer Tätigkeit als Kreiskindergärtnerin. Den Hinweis auf diese Stelle hat Marianne, wie auch bei den Stellen zuvor, von ihrem Vater erhalten, der wie oben beschrieben im Landkreis aufgrund seiner Aktivitäten bekannt und mit dem Jugendamtsleiter zusammen zur Schule gegangen war.

„chch das hat auch wiederum mein Vater ch dann bisschen mit gedreht. Der war nämlich im Kreistag. Und hat dann ehe ja (.) gesagt, bewirb dich da. Na gut. Hab ich mich auch beworben.“ (22/697-699)

Marianne ist die Tochter, die sich der Vater wünscht und nimmt seine Aufträge an. So verbindet er mit der Idee seine Tochter im Landkreis unterzubringen auch die Idee einem Freund, der Bürgermeister in einer Gemeinde ist, einen Gefallen zu tun. Die Gemeinde will einen Kindergarten betreiben, findet jedoch keine Leiterin, die die Qualifikation als Kindergärtnerin besitzt. Die Idee der Männer ist, dort eine Kinderpflegerin einzustellen, die von Marianne angeleitet wird.

„so dass die dann mich mit angeben konnten, dass ich den Kindergarten mit betreue und dann hatte der damalige der Bürgermeister (.) befreundet war mit meinem Vater, denn auch so gedacht der Landkreis bezahlt mich, und er hat den Nutzen davon.“

Aber - das hat nicht sehr lange gedauert, denn hat der Landkreis und ich nicht mitgespielt“ (23/714-719)

Marianne nimmt diesen Auftrag des Vaters an und betreut neben den Spielkreisen auch den Kindergarten. Erst später als ihr Arbeitsauftrag klarer wird und sie die Betreuung der Spielkreise übernimmt, kann sie diese Aufgabe des Vaters nicht mehr erfüllen.

Die neugeschaffene Stelle als Kreiskindergärtnerin bedarf der Definition und Ausgestaltung. Zunächst erscheinen allen Beteiligten der Auftrag und die Aufgaben unklar.

„Jedenfalls der sagt dann: Ach Mädchen, geh mal, fahr da mal hin nach Hannover und dann lernst du schon alles, was du brauchst. Ich, die, kein Mensch wusste im Landkreis, was ich da eigentlich mal machen soll da. Was, was damit verbunden ist. Die werden dir das schon erzählen“ (23/734-24/738)

Das Einzige was im Landkreis bekannt war, dass es der Kreiskindergärtnerin bedarf, um die Spielkreise in den Gemeinden betreiben zu dürfen. Die Richtlinie für die Kinderspielkreise war angekündigt, aber noch nicht veröffentlicht. Das Landesjugendamt (vgl. AM-LK 16:1) veranstaltet einen Einführungslehrgang für die zukünftigen Kreiskindergärtnerinnen im März 1972. Obwohl Marianne erst im April mit ihrer Tätigkeit beginnt, meldet sie sich zu diesem Lehrgang an und fährt nach Hannover. Der viertägige Lehrgang findet in einem Haus der Jugend in Hannover statt. Von den ca. 30 Frauen kommen die meisten aus Hannover und Umgebung. Täglich bis 16 Uhr werden die Frauen auf ihre Tätigkeit als Kreiskindergärtnerin vorbereitet. In diesem Lehrgang trifft Marianne Frau (A), aus dem Nachbarlandkreis. Sehr schnell bemerken die beiden Frauen ihre Gemeinsamkeiten. Sie sind die einzigen Auswärtigen, kommen aus einer Region, haben die gleiche Ausbildung und scheinen ähnlich zielstrebig zu sein. Die beiden Frauen nutzen die freien Nachmittage und Abende und beginnen die gemeinsame Planung:

„Na ja, jedenfalls ham wir uns da schon angefreundet und zusammengetan. Un eh dann haben wir was Sinnvolles mit unserer Zeit angefangen. Sie hatte nämlich die Richtlinien schon. Da haben wir schon mal ch vorgeplant. Da haben wir schon beschlossen, wir machen das zusammen.“ (24/751-756)

Da der Kollegin die Richtlinie, die erst Mitte Mai 1972 erscheinen soll, vorliegt, ist es den beiden Kreiskindergärtnerinnen möglich, differenziert mit der Planung zu beginnen. Die sogenannte Grundbildung für die Spielkreisgruppenleiterinnen soll aus einem Einführungslehrgang, einem Aufbaulehrgang und einem Abschlusslehrgang mit einer anschließenden Prüfung, einem Erste-Hilfe-Kurs und einem 14 tägigen Praktikum im Kindergar-

ten bestehen. (vgl. AM-LK 16: 7) Die Lehrgangsordnung sah im ersten Jahr einen Einführungskurs von 41 Stunden und ein 14-tägiges Praktikum in einem Kindergarten oder Spielkreis vor, der von einer "erfahrenen Spielkreisgruppenleiterin" geleitet wurde. Parallel sollte die „regelmäßige Anleitung und theoretische Weiterbildung durch die "Sozialpädagogin" erfolgen. Das zweite und dritte „Lehrgangsjahr“ sahen dann jeweils 36 Unterrichtsstunden und die Beibehaltung der Begleitung durch die Sozialpädagogin vor. Insgesamt umfasste der dreijährige Lehrgang 270 Stunden, die Praxisanleitung und die Vertiefungen eingeschlossen. (vgl. Nds.MBI.Nr.22/1972: 835–836)

Noch im Jahr 1972 beginnt der erste Einführungslehrgang für die Spielkreismitarbeiterinnen im Landkreis. (vgl. AM-LK 16: 2)

„also von noch vor den Sommerferien, bin im April angefangen, ham wir schon ein Kursus praktisch durchgeführt gehabt. Also den ersten Einführungslehrgang ham wir schon im eh vor den Sommerferien beendet.“ (25/780-785)

Innerhalb weniger Wochen organisieren Marianne und ihre Kollegin aus dem Nachbarlandkreis den ersten Einführungslehrgang, d.h. sie mussten den Kurs inhaltlich entwickeln, Kontakt zu den Trägern der Spielkreise aufbauen und die Gruppe der Teilnehmerinnen zusammenstellen.

Inhaltlich orientieren sich die beiden Kreiskindergärtnerinnen an „der Richtlinie“

„Das sind ja die, praktisch die ja (.) bis zum Schluss ja existiert haben. Waren die genau, die Inhalte, standen ja alle schon da.“ (24/763-764)

Die sehr detaillierte Richtlinie gibt den „Rahmenstoffplan“ vor. Entwicklungslehre, Erziehungslehre, Methodik, musische Erziehung, elementare Sporterziehung, Literatur, Gesundheitslehre, Verwaltungskunde und Grundzüge der Jugendhilfe sollen in den drei Lehrgängen insgesamt mit 198 Stunden gelehrt werden. Alle diese Lehrbereiche sind in der Richtlinie genauer differenziert. (vgl.Nds.MBI.Nr.22/1972: 836)

Für Marianne und die Kollegin aus dem Nachbarlandkreis ist dies die Richtschnur, die sie während der gesamten Zeit, in der sie die Lehrgänge anbieten als Arbeitsgrundlage betrachten und nie in Frage stellen. Über die inhaltliche Ausgestaltung verständigen sie sich aufgrund ihrer Berufserfahrungen:

„Und wir ham, das war auch (A) und ich, wir ham beide gesagt, was muss man wissen, was muss man können, wenn man mit Kindern arbeiten will? Muss ich zuerst einmal, muss ich (.) chch über Lieder verfügen, ich muss mit ihnen singen können, ich muss mit ihnen spielen. Ich muss wissen, natürlich muss ich eh über Psychologie und über Methodik.“ (27/845- 849)

„Da mussten wir erst mal Grund - (.) gerüst, da musst erst mal ch sie erst mal die Grundlagen“ (29/903-904)

Die Kooperation ermöglicht ihnen, eigene Schwerpunkte zu setzen und die Felder zu unterrichten, in denen sie ihre persönlichen Stärken sehen.

„Und wir haben uns auch sehr gut ergänzt. Weil ich war so mehr, eh sie war der sportliche Typ und ich hab so im Bereich Musik, den musikalischen Typ. Also das Musische, das hab ich denn immer so vermittelt. Und Kinderliteratur, das war so mein Steckenpferd und wir haben uns da wirklich gut ergänzt.“ (25/772-777)

Die Kooperation mit dem Nachbarlandkreis wird von den Jugendamtsleitern begrüßt und unterstützt.

Nach Beendigung des Einführungskurses beginnen die so ausgebildeten Frauen mit der Betreuung der Kinder in den Spielkreisen. Marianne macht diese Arbeit zunehmend Spaß. Doch zunächst hat sie Sorge, ob sie auch tatsächlich, die an sie gestellten Anforderungen bewältigen zu kann:

„hab ich denn auch diesen; obwohl ich fürchterlich Angst davor hatte, was mich da erwartet als Kreiskindergärtnerin“ (80/2537-2538)

Verunsichert ist Marianne durch die Teilnehmerinnen. Durch die geringen Vorgaben bei den Voraussetzungen (Volksschulabschluss, Vollendung des 21.Lebensjahres (vgl. Nds.MBI.Nr.22/1972: 835) sind die Gruppen sehr heterogen. Unter den Teilnehmerinnen befinden sich Ungelernte, Frauen mit einer abgeschlossenen Lehre wie z.B. Friseurinnen und Landfrauen, aber auch Hausfrauen anderen qualifizierten Erstausbildungen oder abgebrochenem Studium.

„Aber eben die meisten oder gerade die jetzt auch noch da sind mit hoch qualifizierten Berufen (.) schon mal als Eingangsvoraussetzung kommen, (.)“ (77/2455-2457)

Marianne ist zu diesem Zeitpunkt 25 Jahre alt und hat bis auf die Anleitung der Kinderpflegerinnenpraktikantinnen keine Erfahrung mit Anleitung bzw. Fortbildungen. Die Kollegin aus dem Nachbarlandkreis gibt ihr Sicherheit. Sie ist froh, dass sie die Lehrgänge nicht allein durchführen muss und sich mit der Kollegin beraten kann. Außerdem entlastet die Schwerpunktsetzung und Marianne muss sich nicht in Felder einarbeiten, die ihr fremd oder unangenehm sind (wie zum Beispiel der Sport).

Hilfreich ist auch das Verhältnis zum Jugendamtsleiter, der für Marianne in diesem Kontext die Vaterrolle übernimmt.

„Mein damaliger Amtsleiter (A), fast so wie mein Vater, der war auch genauso alt wie mein Vater“ (23/730-731)

Vermutlich erlebt Marianne ihn als sorgend, fordernd und gleichzeitig in ihre Fähigkeiten vertrauend, so wie sie es vom eigenen Vater kennt. Ebenfalls im Hintergrund hat Marianne den leiblichen Vater. Die Bekanntheit des Vaters mag Marianne die Kontakte in den Dörfern mit den Trägervertretern erleichtern.

Parallel muss sich Marianne darum kümmern einen Krippen- bzw. Kindergartenplatz für die 2,5-jährige Tochter zu finden, da sie nicht im Personalkindergarten bleiben kann. In der Kita mit der das Krankenhaus Kooperationsgespräche geführt hatte, bekommt sie einen Platz für ihre Tochter. Obwohl zwischen der Leiterin dieses Kindergartens und ihr eine Konkurrenz besteht und Marianne nie „unter“ dieser Leiterin hätte arbeiten können, meldet sie ihre Tochter dort an:

„Und ich wollte nicht mit Frau (A) zusammenarbeiten. Weil mir, das wär nie gut gegangen. Ich war vier Jahre selbständig gewesen und äh, sie hatte einen Stil, der mir nicht lag. Den ich nicht (.) nicht gut fand. Und da hätt ich unter ihrer Leitung niemals (.) inner Gruppe arbeiten können.“ (Nacherhebung 25/796-800)

Marianne nimmt in Kauf, dass in der Kita eine Pädagogik betrieben wird, die sie nicht teilen kann. Dieser setzt sie der Tochter aus. Die Tochter scheint sich dort wohlfühlen, auch wenn es an manchen Punkten wie zum Beispiel dem Essen zu Auseinandersetzungen zwischen Marianne und den Mitarbeiterinnen kommt.

Neben der Ausbildung der Spielkreisgruppenleiterinnen ist Marianne für die Betreuung und Anleitung der bereits existierenden Spielkreise zuständig. Vorgefunden hat Marianne im Landkreis einige Spielkreise, die von den Kirchengemeinden am Ende der sechziger Jahre gegründet und deren Mitarbeiterinnen durch die Kirche betreut wurden. (vgl. W 3:65–72)

„auch, die ersten sind ja auch 68 schon, also als ich eben da angefangen hab, gab's eigentlich schon diese ersten von der Kirche, auch, diese ersten Spielgruppen. ch Oder Spielkreise.“ (21/648-652)

Die Ausbildung und Betreuung der Spielkreismitarbeiterinnen war ebenfalls durch die Kirchengemeinden organisiert. Sie erfolgte z.B. durch die Frau des Gemeindepastors, die diese Aufgabe ehrenamtlich übernahm. (vgl. W 3: 8) In den Dörfern und Gemeinden gab es unterschiedliche Lösungen zu dem Zeitpunkt als Marianne als Kreiskindergärtnerin eingestellt wurde. Wie sich die Zusammenarbeit mit den Trägern gestaltete, die mit

der Spielkreisarbeit unter anderen Modalitäten begonnen hatte, wird von Marianne dezidiert beschrieben. In anderen Zusammenhängen stellt sich jedoch heraus, dass die Zusammenarbeit mit der „Kirche“ schwierig war.

„Für null Euro, DM, damals. Die Frauen kriegten ganz schlecht bezahlt, fünf DM die Stunde. Dafür hab ich gekämpft. Bei den Kirchen war das das Problem. Das war zu viel. Besonders (A). (.) (beide lachen) Ich hab mit Kirchen eh, das muss ich sagen. Du bist ja nun auch (lacht) kirchlich, aber eh die Institution (.) hab ich nicht sonderlich schätzen gelernt. Ich bin gläubig (.). Bin überzeugt. (.) Aber die eh Institution und Arbeitgeber Kirche (.) bin ich kein Freund von. Weil ich da so viel Schlimmes erlebt hab, schon angefangen (in der Stiftung des Kindergärtnerinnenseminars) (.) Und denn hier auch wiedergesehen hab, wie die ausgebeutet wurden. Wie die Frauen (.) alles was für die kommunalen in Ordnung war, war für die kirchlichen Kinderspielkreise noch lange nicht in Ordnung.“ (33/1051-34/1062)

Hier scheint es zu Konflikten gekommen zu sein, die davon herrühren mögen, dass die Kirchengemeinden die Arbeit in den Spielkreisen als eine ehrenamtliche Aufgabe für Frauen sahen und durch die Richtlinie ein professionellerer Umgang mit der Spielkreisarbeit gefordert wurde. Die Einrichtung der Spielkreise musste nun genehmigt werden, die Mitarbeiterinnen müssen eine Prüfung ablegen und die Begleitung wird durch die vom Jugendamt entsandte Kreiskindergärtnerin durchgeführt. Diese Regelungen greifen in die bisherige Freiheit der (kirchlichen) Träger ein und widersprechen zum Teil den trägereigenen Intentionen. Gleichzeitig jedoch beziehen die kirchlichen Träger mindestens ab Mitte der 70er Jahre den o.g. Zuschuss des Landkreises und könnten davon einen Teil der Personalkosten decken.

Die negativen biographischen Erfahrungen mit Kirche, die Marianne in ihrem Leben bisher gemacht hat, den restriktiven Umgang mit Kindern, Jugendlichen und Mitarbeiterinnen, den sie in der ev. Stiftung, aber auch im evangelischen Kindergarten erlebt hat, tragen dazu bei, dass sie „die Kirche“ als Allgemeinplatz wahrnimmt und es ihr schwer fällt die Situation der einzelnen kirchlichen Träger differenziert zu betrachten.

In den Jahren 1972 bis 1974 führen die beiden Kreiskindergärtnerinnen diverse Lehrgänge für die drei Ausbildungsstufen durch. Im Oktober 1974 können die ersten Spielkreisleiterinnen ihre „dreijährige“ Ausbildung abschließen. Die örtliche Tageszeitung veröffentlicht einen Artikel mit einem Gruppenfoto der Frauen aus den beiden Landkreisen, die ihre Prüfung bestanden und die "Befähigung zur Spielkreis-Gruppenleiterin zuerkannt" bekommen. Überreicht wird die Urkunde durch den Jugendamtsleiter des Landkreises in Gegenwart der Kreiskindergärtnerinnen. (vgl.AM-LK 18)

Marianne und ihre Kollegin haben die für drei Jahre geplante Ausbildung in ca. zwei Jahren durchgeführt, so dass es bereits im Oktober 1974 die ersten Absolventinnen gibt. Um den Befähigungsnachweis zu erhalten, müssen die Kursteilnehmerinnen eine dreiteilige Prüfung (schriftliche Prüfung-wahlweise in den Fächern Erziehungslehre, Entwicklungslehre und Methodik, eine mündliche Prüfung und eine praktische Prüfung in Form einer "Beschäftigungsprobe" in dem jeweiligen Spielkreis (vgl. AM-LK 17: 1–5) ablegen. Typische Fragestellungen der schriftlichen Prüfung sind: „*Familienerziehung im Spielkreis? Welche ergänzenden Möglichkeiten bietet die Gruppe*“ oder „*Beschreiben sie eine Beschäftigung unter dem Oberthema "Herbst" genauer*“ (AM-K 17: 2–3). Eine Kreiskindergärtnerin oder der Leiter des Kinderheims leiten die mündlichen Prüfungsgespräche, welche in Gruppe durchgeführt werden. Auch hier stehen Themen zur Auswahl: z.B. „*Welche Möglichkeiten bietet das Freispiel?*“ oder „*Was können Bücher für Kinder bedeuten?*“ (vgl. AM-LK 17)

Zur Organisation und Durchführung der Lehrgänge gehört die Vorbereitung der umfangreichen, mehrteiligen Prüfungen, deren Abnahme und Bewertung gemeinsam mit dem Jugendamtsleiter.

Weitere Aufgaben der Kreiskindergärtnerinnen sind die „Beratung und Hilfe bei der Einrichtung neuer Gruppen, (...), Betreuung und Beratung der Mitarbeiter in den einzelnen Gruppen, Verwaltungsarbeit und eigene Fortbildung“ (AM-LK 16: 2–4).

So entstehen parallel zu den Lehrgängen in dieser Zeit bis 1974 im Landkreis 40 Spielkreisgruppen (vgl. AM LK-18), die bei ihrer Einrichtung von Marianne unterstützt und schließend begleitet werden.

Da die zweite Kraft in der Spielkreisgruppe nur eine „Grundbildung“, bestehend aus einem Einführungslehrgang, einem Erste-Hilfe-Kurs und einem 14 tägiges Praktikum im Kindergarten (vgl. AM-LK 16: 7) benötigt, ist es Marianne möglich für die neuen Gruppen die Mitarbeiterinnen auszubilden.

Begleitet werden die Kreiskindergärtnerinnen parallel durch Mitarbeiterinnen des Landesjugendamtes. Regelmäßig finden Veranstaltungen statt:

Wir ham ehem ganz viele eh Lehrgänge ge - gemacht, um überhaupt erst mal die Inhalte, diese Richtlinie mit Inhalten zu füllen. Und zu lernen ch wie vermittel ich etwas, den Stoff. (.) Stoffvermittlung. Und mit dem, ähem das ganze Spektrum, über viele Wochen (.) [...] Um wirklich zu lehren, lernen zu lehren. (.) Und ehe den Unterrichtsstoff, so wie Lehrer eben auch. Das ja lernen müssen. ch Und das ham ham wir auch gemacht. und ham dadurch natürlich ganz, ganz viele, ähem immer ganze

Wochenlehrgänge gemacht [...]. Und da ham wir dann diesen ganzen ja, da wurden uns das Rüstzeug sozusagen beigebracht. Und wir ham, ja nen Arbeitskreis gehabt. Arbeitsgruppen, (.) Und da da haben wir uns immer getroffen“ (30/953-31/966)

Die Veranstaltungen des Landesjugendamtes dienen zum einen der Vorbereitung bzw. Begleitung der Lehrgänge mit den zukünftigen Spielkreismitarbeiterinnen. Des Weiteren soll sichergestellt werden, dass „die Richtlinie“ eingehalten wird. Gleichzeitig lernen sich die Kreiskindergärtnerinnen untereinander kennen und verstehen sich als Gruppe, in der man sich untereinander unterstützen kann. Kontakte zu Fachberaterinnen der Kindergartenträger scheint es nicht zu geben. Es finden sich weder im Interview noch in den Akten Hinweise auf Kooperationen.

Für Marianne werden die Zahl der Lehrgänge und die Begleitung der Spielkreise zu einer zu großen Belastung:

„Das war klar, ich hatte 150 Überstunden und mehr. Das ging nicht mehr. Ich ging auf dem Zahnfleisch. Klar war, es musste ne zweite Kraft her. Und es wurde eine eh Vollzeitstelle, ne gesucht, ausgeschrieben.“ (42/1325-1328)

Obwohl die „Richtlinie für Kinderspielkreise“ vorsieht, dass die „hauptamtliche Kraft (kann) höchstens 15 Kinderspielkreise betreuen“ (Nds.MBI.Nr.22/1972: 835) kann, wartet der Landkreis mit der Ausschreibung und der Besetzung der Stelle bis 40 Gruppen in 30 Spielkreisen existieren. Dies mag der Situation geschuldet sein, dass die Spielkreise für den Landkreis (wie auch für das Land Niedersachsen) den Charakter einer Notlösung besitzen und die Hoffnung besteht, die Spielkreise in Kindergärten zu überführen. Deutlich sichtbar ist jedoch im Landkreis der anhaltende Trend der Neugründung von Spielkreisen.

Die späte Reaktion auf diesen Trend und die Ausschreibung einer zweiten Stelle, zeigt den Stellenwert, den die Betreuung der Spielkreise im Landkreis hat.

Anfang 1975 beginnt die Kollegin von Marianne als Kreiskindergärtnerin. (AM-LK 16: 2–3) Diese ist ebenfalls Kindergärtnerin und hat vorher als Leiterin einer Kita im Landkreis gearbeitet. Obwohl Marianne im Interview äußert, sie habe Vorbehalte gegenüber der Kollegin gehabt, stellt es sich so dar als würden sich die beiden Frauen zunächst verstehen, denn neben der Arbeit verbringen sie auch Zeit im privatem miteinander. Die neue Kollegin singt mit im Chor und auch im Freundeskreis begegnen sie einander. (44/ 1380 – 1385)

Die Aufgabenverteilung zwischen den beiden Kreiskindergärtnerinnen lässt sich für die ersten Jahre schwer rekonstruieren. Bekannt ist, dass Marianne 1977 im Jugendwohlfahrtsausschuss einen Arbeitsbericht vorlegte. Im Protokoll ist vermerkt:

„3) Arbeitsbericht der Kreiskindergärtnerin Frau (Viets)

Frau (Viets) berichtet dem Ausschuß [sic!] über ihre Arbeit als Kreiskindergärtnerin. Dieser Bericht ist dem Protokoll als Anlage beigelegt. “ (AM-LK 19: 4)

Leider befindet sich dieser Arbeitsbericht nicht in der Akte.

In den Geschäftsverteilungsplänen des Jugendamtes, die allerdings zum Teil nicht mit Daten versehen sind, zeigen sich die Aufgabenzuschnitte zum Beginn der Zusammenarbeit. Im ersten vorliegenden Plan (vermutlich vom Ende der siebziger Jahre) werden die Aufgabengebiete wie folgt beschrieben. Die bereits seit einigen Jahren als Kreiskindergärtnerin tätige Marianne Viets wird offiziell als Sachgebietsleiterin und die Kollegin als mitwirkende Mitarbeiterin dargestellt. Diese Rolle liegt der zielstrebigen Marianne. Sie leitet gerne an und führt die Kollegin in die Arbeit ein. Die meisten der Spielkreise waren unter ihrer Mitwirkung entstanden. Die Mitarbeiterinnen hatte sie ausgebildet und geprüft. Marianne ist also diejenige mit Erfahrung, Kenntnis der Strukturen und Personen. Unter Mariannes Federführung arbeitet sich die neue Kollegin ein und übernimmt langsam eigenständig Aufgaben. (vgl. AM LK-20: 3)

Marianne gelingt es die Berufstätigkeit fortzusetzen als 1976 die Tochter eingeschult wird. Da es am Wohnort keinen Hort gibt, wird die Tochter in der Kreisstadt eingeschult. Sie kann in der Kindertagesstätte bleiben und besucht dort den Hort. (vgl. Nacherhebung 27/836-849)

Die Kreiskindergärtnerinnen beginnen 1976 damit ein Fortbildungsprogramm neben dem Grundbildungsprogramm zu etablieren, welches sich an die Spielkreismitarbeiterinnen richtet, die den "Befähigungsnachweis" bereits erworben haben. (vgl. AM-LK 16: 2–3)

„um wirklich gut arbeiten zu können, deswegen war ganz klar (.) und da auch wenn sie die Prüfung hatten, wurden, wurden sie verpflichtet (.) lebenslang sozusagen Fortbildung zu machen.“ (29/897-899)

Mit der Installierung der Fortbildung und der Perspektive auf „lebenslange“ begleitende Fortbildung zeigt sich, dass für die Kreiskindergärtnerinnen der Spielkreis kein Provisorium ist, sondern angelegt ist auf Verstetigung und Etablierung. Dies entspricht der oben beschriebenen finanziellen Situation der Kommunen und des Landes. Im Landkreis ist

die Haltung gegenüber den Spielkreisen ambivalent. Den JWA Protokollen ist zu entnehmen, dass der Landkreis die Spielkreise mindestens ab 1975 finanziell unterstützt und auch Investitionen und Instandsetzungsmaßnahmen fördert. Der Landkreis zahlt eine Pauschale, die jedoch erheblich unter dem Satz für die Kindergärten liegt. (vgl. AM LK-21: 3–4) Die Kindertagesbetreuung rückt in den Diskussionen des JWA langsam mehr in den Fokus. 1978 lässt sich der JWA zum ersten Mal Betreuungszahlen vorlegen. Am 01.01.1978 gibt es im Landkreis etwa 800 Plätze in Spielkreisen und 1900 Plätzen in Kindergärten. Die Kindergärten der verschiedenen Träger befinden sich in den Städten und in den größeren Kommunen. Die Mehrzahl der Spielkreise befindet sich Dörfern. (vgl. AM-LK 22: Anlage S.1-3)

Immer wieder kommt es zu Diskussionen darüber die Träger anzuregen, die Spielkreise in Kindergärten umzuwandeln. Im Protokoll aus dem Jahr 1979 findet sich folgender Vermerk: „Weiterhin wird ohne abschließende Meinungsbildung darüber beraten, die Zuschüsse für die Kinderspielkreise im kommenden Jahr nicht zu erhöhen, um den Unterschied zwischen Kinderspielkreisen und Kindergärten stärker zu verdeutlichen sowie die Zuschüsse für Kindergärten erheblich zu erhöhen bei gleichzeitiger Differenzierung zwischen Halbtags- und Ganztagskindergärten bzw. Kindergartengruppen. Zunächst soll die Verwaltung Zahlenmaterial vom DRK und vom Diakonischen Werk einholen und zur nächsten Beratung vorlegen“ (AM-LK 23:4). Trotz dieser Diskussionen kommt es zu keinen Umwandlungen in den 70er Jahren. Stattdessen gibt es weitere Neugründungen. (vgl. AM-LK 23: 4)

Auch die Arbeit von Marianne Viets als Kreiskindergärtnerin, die sich mit den Spielkreisen stark identifiziert, ist auf deren weiterer Etablierung ausgelegt. So erscheint im Jahr 1979 das erste "Fort – und Lehrgangsprogramm" vor. Deutlich zeigt das Programm die beiden Angebote: Ausbildung neuer Spielkreismitarbeiterinnen und Fortbildung, der bereits tätigen Mitarbeiterinnen. Im Fortbildungsbereich werden externe Referent*innen eingesetzt, die die Angebote bereichern. "Verhaltensauffälligkeit und Konfliktlösung in der Gruppe", "Schattenspiel, Einführung und Methoden", ein Rhythmik Seminar, ein religionspädagogisches Seminar in Kooperation mit dem Diakonischen Werk, ein Seminar zur Verkehrserziehung und die Möglichkeit zum Erwerb des Filmvorführerscheins sind die Inhalte der Fortbildungen durch die Referent*innen. Die Kreiskindergärtnerinnen der beiden Landkreise führen ein Seminar zur Elternarbeit im Spielkreis und ein Seminar zu verschiedenen "Werkangeboten" durch. (vgl. AM-LK 24)

Dieses „Fortbildungs- und Lehrgangsprogramm“ wird durch den Jugendamtsleiter versandt. In seinen Anschreiben an die Trägervertreter der Spielkreise und ein zweites an

die Mitarbeiterinnen der Spielkreise, weist er daraufhin, dass das Programm entsprechend der Richtlinien für Kinderspielkreise erstellt wurde. (vgl. AM-LK 25) Die 1972 erschiene Richtlinie für die vorübergehend einzurichtenden Spielkreise ist also immer noch gültig und Grundlage der Arbeit in den Spielkreisen. Die pädagogischen Themen die Marianne und ihre Kollegin in ihren Veranstaltungen anbieten, entsprechen den Vorgaben des MK. Die in den Modellversuchen mit dem DJI entwickelten Materialien zum „Sozialen Lernen“ und die Orientierung an der Lebenssituation der Kinder, die Nutzung der Umwelt als Erfahrungsfeld und die Einbeziehung der Eltern und anderer Erwachsener in die pädagogische Arbeit (vgl. BT-Drs. 8/3685: 147–148) finden in den Programmen keine Berücksichtigung. Auch im Interview werden sie von Marianne für diese Zeit nicht ausgeführt.

5.3.10 Konsolidierung durch Sparmaßnahmen 1982 - 1990

Marianne Viets ist weiterhin als Kreiskindergärtnerin in dem oben beschriebenen Kontext tätig.

5.3.10.1 Historischer Kontext

5.3.10.1.1 Bund

Die Rezension hält weiter an. Wieder zeigen sich Schwierigkeiten der Regierungskoalition in der Haushaltsdebatte (1982). Streitpunkte sind die Wirtschafts- und die Sozialpolitik. Die Koalition beschließt ein Sparpaket zur Abwendung der Haushaltskrise. Es kommt zu weiteren Einschnitten im öffentlichen Dienst und im Sozialbereich. CDU/CSU und der FDP gehen diese nicht weit genug und nach einem Misstrauensvotum gegen Schmidt, wird Kohl neuer Bundeskanzler. Dies wird durch die vorgezogenen Wahlen (1983) bestätigt. Es kommt zu weiteren Kürzungen des Kindergeldes, des Arbeitslosengeldes und zu Einschnitten in der Sozial- und Gesundheitspolitik. Die Arbeitslosenquote hat mit 10,4 % ihren höchsten Stand seit Gründung der BRD. In der christlich-liberalen Regierungskoalition kommt es aufgrund der sog. Flick-Partei-Spenden-Affäre zu Rücktritten und Umbildungen. Insgesamt hinterlässt sie „in der Öffentlichkeit das Bild einer korruptiven Verflechtung von Politik und Wirtschaft“ (Eschenhagen 2008: 277).

1985 wird Rita Süßmuth neue Ministerin für Jugend, Familie und Gesundheit und jetzt Frauen. Die Situation für jungen Familien verbessert sich. (vgl. Eschenhagen 2008: 284) Mit der Wahl 1987 wird die Regierung bestätigt. (vgl. Eschenhagen 2008: 295–302)

Ausgelöst durch die Reaktorkatastrophe in Tschernobyl im April des Jahres 1986 kommt es zu heftigen Auseinandersetzungen mit Gegnern der Atomindustrie. Die christlich-liberale Koalition beschließt die Einrichtung eines Ministeriums für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit. Der anhaltende Zustrom von Asylbewerbern erreicht einen Höchststand. Die Beschleunigung der Asylverfahren wird beschlossen, genauso wie eine Verschärfung der Asylregelungen (bzgl. Arbeitsverbot, Anerkennung und Abschiebung). Es kommt wieder zu RAF-Mordanschlägen. Der Bundestag beschließt neue gesetzliche Bestimmungen zur Terrorismusbekämpfung. (vgl. Eschenhagen 2008: 291–294)

Als brisant wird die Ausbreitung der Immun-Krankheit AIDS erlebt. Eine Sonderkonferenz der Länder - und zuständigen Bundesministerien beschließt Sofortmaßnahmen. In der Bevölkerung wird die Volkszählung kontrovers diskutiert, der sich trotz der Androhung von Bußgeld Tausende widersetzen. (vgl. Eschenhagen 2008: 298–302)

Nach einer rasanten Entwicklung im Verlauf des Jahres 1989, welches sich durch die Aufhebung des Schießbefehls an der deutsch-deutschen Grenze, die Rede zur Einheit von Eppler (SPD), die Aufnahme von Flüchtlingen aus der DDR in den Botschaften in Prag, Budapest und Ost-Berlin, die Öffnung der ungarisch-österreichischen Grenze für DDR Flüchtlinge im September auszeichnet, werden am 9.11. die ersten Grenzübergänge in die BRD geöffnet. Innenpolitisch werden geplante Reformvorhaben nicht mehr vorangetrieben oder müssen als gescheitert gelten. (vgl. Eschenhagen 2008: 313–316)

Im Jahr 1982 diskutiert eine Gruppe von Wissenschaftler*innen im Rahmen einer DJI Tagung „Auswirkungen des Sozialabbaus im Kindergarten - und Kindertagesstättenbereich“. Am Beispiel der einzelnen Bundesländer zeigen sie auf, wie vielfältig Einsparungen vorgenommen und argumentiert werden. Das Resultat scheint jedoch in der gesamten Bundesrepublik das gleiche zu sein: Reduzierung der Qualität der Betreuung durch Erhöhung der Gruppenfrequenzen, durch weniger ausgebildetes Personal, weniger Fortbildungen, Streichung von Stellen im Unterstützungssystem (z.B. Fachberaterstellen) bei gleichzeitiger Erhöhung der Elternbeiträge und Abbau von Plätzen. (vgl. Dittrich 1982)

Das Papier der AGJ aus dem Jahr 1988 „Situation gegenwärtiger Kindergartenerziehung, Stellungnahmen und Empfehlungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe zu aktuellen Problemen im Kindertagesstättenbereich“ mit Texten aus den Jahren 1981 bis 1988 spiegelt die Diskussion der 80er Jahre. Es nimmt Stellung zur aktuellen Kindergartenarbeit, beleuchtet kritisch das „bedarfsgerechte Angebot“, betrachtet die Kürzungen im Kindergartenbereich, erörtert das Problem der Teilzeitstellen der Fachkräfte und beschäftigt sich mit der Veränderung der Lebenssituation der Mädchen und Jungen, vor allem unter dem Aspekt der "Neuen Medien". (vgl. AJG 1988: 3) „Die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe teilt jedoch nicht die vielfach geäußerte Ansicht, daß [sic!] die in

den 70er Jahren im Bereich Kindergarten getätigten Investitionen ausreichend und andere Probleme in der Familien - und Jugendpolitik dringlicher als Fragen der Kleinkinderziehung seien“ (Hartung 1988: 5).

Noch kurz vor dem Fall der Mauer schreibt Neumann zur Diskussion um die Kindertagesbetreuung: „Unter dem Diktat der leeren Kassen der öffentlichen Hand ist die öffentliche Kleinkindbetreuung in den letzten Jahren wieder stärker dort angesiedelt worden, wo sie die historische Betrachtung in der Regel entdeckt, nämlich auf der Schattenseite nicht nur der Bildungs-, sondern sogar der Jugend- und Sozialpolitik; gerade die z.Zt. geführte Diskussion um die Flexibilisierung der Angebotsgestaltung im Sinne einer familienergänzenden und Mütter entlastenden Versorgungsfunktion könnte verstärkend in Richtung einer De-Thematisierung des Bildungsauftrages des Kindergartens führen. Für die heutige Situation ist das Ringen um die Absicherung erreichter struktureller und qualitativer Standards typisch - ein Stück weit bange und resignative Frage, wie der Kindergarten am Ende der Reformphase den Herausforderungen, der Zukunft mit einer eigenen Konzeption und einem eigenständigen Bildungsauftrag begegnen kann“ (Neumann 1987: 115).

5.3.10.1.2 Land Niedersachsen

In Niedersachsen sind diese Jahre durch politische Kontinuität und Beharrung geprägt. (vgl. Eschenhagen 2008: 268-294)

Seit der Erhebung von 1972 sind ca. 3.000 neue Plätze jährlich geschaffen worden. Dies ist nur ein Drittel ursprünglich geplanten Ausbaustufe, die benötigt wurde um den angestrebten Versorgungsgrad von 70 % zu erreichen. Trotzdem werden in diesen Jahren die Bauzuschüsse gestrichen und zwischen 1985 und 1989 Mittel für Kindergärten ausschließlich im Zonenrandgebiet zur Verfügung gestellt. (vgl. Härdrich 1994: 34–37)

Durch den Rückgang der Geburten und wenige neue Plätze steigt der Versorgungsgrad dennoch bis 1990 auf durchschnittlich 65,8 % und unter Hinzunahme der Spielkreise und Vorklassen kann der angestrebte Versorgungsgrad von 70 % erreicht. Die regionalen Unterschiede lassen sich nicht ausgleichen. Die Region von Marianne bleibt weiterhin Schlusslicht. (vgl. Härdrich 1994: 25–32)

In den achtziger Jahren insgesamt spielt die Kindertagesbetreuung in der Diskussion auf der niedersächsischen Landesebene eine untergeordnete Rolle und wird erst zum Ende des Jahrzehnts zum Thema in Landtag. Die Grünen legen Ende 1989 einen Entwurf für ein Kindergartengesetz vor. Dieser ist umfassend und weitreichend. Er sieht einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für jedes nicht eingeschulte Kind vor, d.h. auch für Kinder unter drei Jahren. Damit wird zum ersten Mal auch der Krippenbereich in die Überlegungen in Niedersachsen einbezogen. Es macht Aussagen zur räumlichen und personellen Ausstattung, die über die gültige Heimrichtlinie weit hinausgehen. Das Gesetz sieht acht Kinder pro Krippengruppe, 18 Kinder pro Kindergartengruppe und 15 Kinder pro Hortgruppe vor. Es sollen nur Erzieher*innen und Sozialpädagog*innen tätig

sein und jede Gruppe soll 10 Stunden Vorbereitungszeit erhalten. Baukosten sollen bis zu 50 % und Betriebskosten ebenfalls bis zu 50 % vom Land finanziert werden. Den Eltern sollen mehr Rechte auf allen Ebenen eingeräumt werden, entsprechend der Elternmitwirkung nach den schulgesetzlichen Regelungen. Insgesamt betonen die Grünen deutlich, dass der Kindergarten nicht nur pädagogische, sondern auch sozialpolitische Aufgaben erfüllt und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtert werden soll. (vgl. Härdrich 1994: 74–76)

Dieser Gesetzesentwurf setzt eine angeregte Debatte im Landtag in Gang. Die CDU betont den familienergänzenden Auftrag der Kindertagesbetreuung und die SPD kündigt einen Gesetzentwurf an, der sich an den "Realitäten und der Finanzierbarkeit" anlehnt. Die FDP äußert sich generell kritisch einem Gesetz gegenüber, weil sie die „straffe und bürokratische Reglementierung des Elementarbereichs“ (Schneider in Härdrich 1994: 76) nicht für sinnvoll hält. Die Diskussion um den Gesetzesentwurf fällt der "März 1990 endenden Sitzungsperiode der 11. Wahlperiode der Diskontinuität des Landtages zum Opfer und blieb unerledigt" (Härdrich 1994: 74–76).

Auch außerhalb der politischen Vertretungen wird ein Kindergartengesetz für Niedersachsen diskutiert. Unter anderem beteiligen sich die "Provisorische Landeselternvertretung für den Elementarbereich" (1986), die AWO (1989) und die GEW (1990) durch eigene Entwürfe an der Diskussion. Alle drei Entwürfe betonen die pädagogischen und personellen Standards und fordern eine umfangreiche Finanzierung der Betreuung im Kindergarten durch die öffentlichen Haushalte. Auch Vor- und Nachbereitungszeiten, Supervision und die Begleitung der Fachkräfte sollen gesetzlich verankert werden. Der Gesetzentwurf der GEW bezieht sich ausdrücklich auf das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz, in dem der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag der Kindertageseinrichtungen formuliert ist und als Mustergesetz allen Bundesländern vorliegt. (vgl. Härdrich 1994: 86–93)

5.3.10.2 Diskurs Fachberatung

Laut Hense finden sich für die 80er Jahre elf Fachbeiträge, die sich zur Fachberatung von Kindertageseinrichtungen äußern. Davon sind drei kürzere Artikel in der Zeitschrift *Welt des Kindes* und zwei in der *TPS* zu finden. Das Land NRW hat 1983 eine Richtlinie zur Förderung von Fachberatung erlassen und die AGJ hat eine Stellungnahme mit Forderungen beschlossen und publiziert. Im Jahr 1984 erscheint eine umfangreiche Publikation von Hebenstreit "Fachberatung für Tageseinrichtungen für Kinder". (vgl. Hense 2008: 38–39) Colberg-Schrader begründet die Publikation wie folgt: „Bei der Weiterentwicklung des institutionellen Angebotes ist gerade auch die Fachberatung gefordert. Die vorliegende Aufbereitung der bisherigen Fachdiskussion zum Aufgabenbereich der Fachberater und die Untersuchung zu Arbeitsbedingungen und Selbsteinschätzung von Fachberatern in Nordrhein-Westfalen geht der Fragestellung nach, inwieweit das Ziel

und die Möglichkeiten von Fachberatung nicht nur in der Qualifizierung von Personen, sondern auch in der Weiterentwicklung der Institution liegen“ (Colberg-Schrader 1984). Ziel ist die "Flexible Nutzung vorhandener institutioneller Kapazitäten im Interesse einer wohnortnahen und einzugsspezifischen Gestaltung (pädagogisches Angebot, Öffnungszeiten, Mittagsversorgung)" (Colberg-Schrader 1984). Sie sieht die Fachberatung als "wichtige Einflussgröße“ und betont die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit der Träger für eine bedarfsgerechte auf die Region bezogene Angebotsplanung. (vgl. Colberg-Schrader 1984)

Deutlich wird, dass es in Nordrhein-Westfalen eine Diskussion und auch wissenschaftliche Betrachtung der Fachberatung gibt und sich gleichzeitig auch die Administration und die Politik mit der Fachberatung befassen, während für die anderen Bundesländer auf der Grundlage von Publikationen keine Diskussion nachgezeichnet werden kann. Die Landesregierung von NRW erlässt 1983 eine Richtlinie zur Förderung der Fachberatung. Das Land beteiligt sich an den Gehaltskosten, wenn Standards bzgl. der Qualifikation (Dipl. Sozialpädagog*in oder berufserfahrene Erzieher*in), 20 Kindertageseinrichtungen und einen Mindeststundenanteil von 25 Wochenarbeitsstunden eingehalten werden. (vgl. NRW Mbl. 38/1983:795)

Die AGJ veröffentlicht eine Stellungnahme "Fachberatung für Kindertageseinrichtungen - eine unverzichtbare Leistung für Erzieherinnen und Träger“, hier begründet sie die Relevanz für Fachberatung: „Die komplexen pädagogischen Anforderungen an die Erzieherinnen und auch an die Träger bedürfen einer kontinuierlichen Beratung, Information, Fortbildung und Interessenvertretung. Dies zu erfüllen ist die Aufgabe der Fachberatung“ (AGJ 1987: 2) und stellt gleichzeitig umfassende Forderungen gegenüber den Trägern von Kindertageseinrichtungen auf in Bezug auf die Ausstattung von Fachberatung. Ziel des Papiers ist es, dass die Erzieherinnen selber den Bedarf erkennen und die Notwendigkeit von Fachberatung begründen können. Die AGJ spricht sich für einen Schlüssel von höchstens 25 Kindertageseinrichtungen pro einer Fachberater*in aus, der finanziellen Absicherung der Fachberatung durch Einrechnung in das Gesamtkonzept des jeweiligen Trägers, keine Beschäftigung auf Honorarbasis, Fachhochschulstudium und Berufserfahrung im Kindergartenbereich, Kooperation der Fachberatungen der öffentlichen und freien Träger. (vgl. AGJ 1987: 2–6)

Mit dieser Stellungnahme ist das erste Mal ein Papier erstellt, welches Ziele von Fachberatung über ein Bundesland hinaus definiert und gleichzeitig Forderungen für deren Realisierung aufstellt und begründet. Da in der AGJ die öffentlichen und freien Träger

weitgehend vertreten sind, ist es wahrscheinlich, dass diese Stellungnahme bundesweit zur Kenntnis genommen wird.

5.3.10.3 Leben von Marianne Viets / „Ich hab ja eher oft gepredigt, was man ja nicht soll. (.)“ (73/2309-2310)

Marianne Viets ist weiter als Kreiskindergärtnerin im Landkreis tätig. Sie und die Kollegin teilen sich ein Büro im Jugendamt. Scheinbar beginnt sich das Verhältnis zwischen den Kolleginnen zu wandeln.

„Sie war sind, denn fing sie an überall sich einzumischen, reinzudrängen, in meinen Freundeskreis ch.“ (44/1378-1379)

„Wir ham den Landkreis aufgeteilt. Hab auch versucht, hab gesagt: klaren Schnitt. Mach du deinen Kram, ich mach meinen Kram. Hab mir aber bestimmte Sachen nich nehmen lassen, weil ich war nun mal länger da. Und nun, dass ich son bisschen die Hand draufhatte, was wir gemeinsam gemacht haben. Fortbildungen zum Beispiel.“ (44/1395-1400)

Im Gegensatz zu dem ersten vorliegenden Geschäftsverteilungsplan, der Marianne als Sachgebietsleiterin ausweist, werden in den folgenden Geschäftsverteilungsplänen die Mitarbeiterinnen Viets und ihre Kollegin im Sachgebiet "Aufgaben nach dem Kindergartengesetz nach Landesrecht", dem der Jugendamtsleiter vorsteht, unter "Tageseinrichtungen für Kinder/ Pädagogischer Bereich" nacheinander genannt ohne die Aufgabengebiete zu spezifizieren. Marianne Viets steht jedoch immer an erster Stelle im Plan. Die beiden vertreten sich gegenseitig. Sie werden als "Erzieher" geführt mit dem Aufgabengebiet "Pädagogische Betreuung von Kinderspielkreisen". Direkter Vorgesetzter ist jeweils der Amtsleiter. (vgl. AM LK-20)

In dem 1984 vorgelegten Arbeitsbericht stellen die Kreiskindergärtnerinnen ihre Aufgabenverteilung vor.

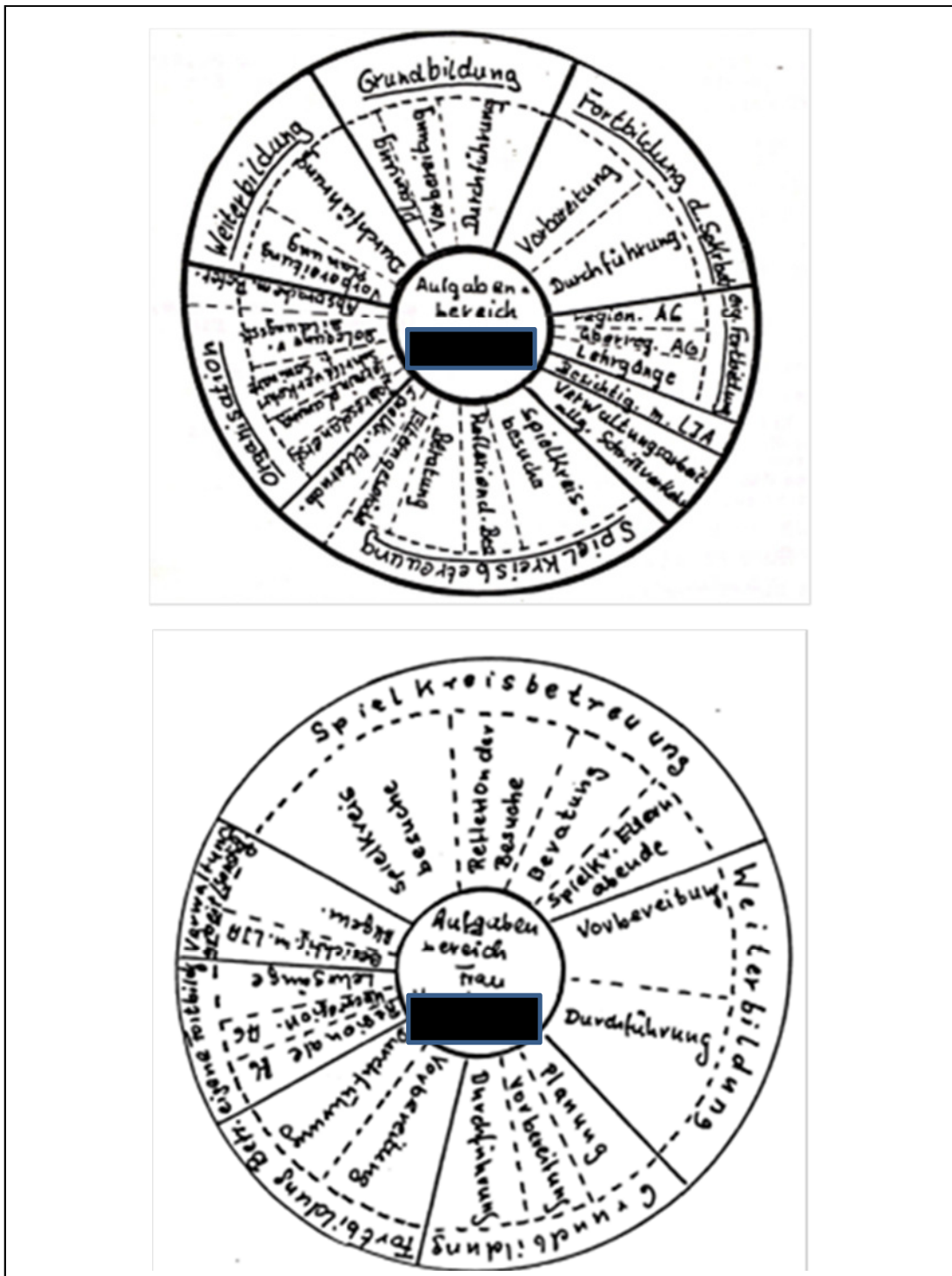


Abbildung 18: Aufgabenbereiche der Kreiskindergärtnerinnen (AM-LK 16:5)

Ihre Aufgabenbereiche definieren die Kreiskindergärtnerinnen wie folgt: Grundbildung, Fortbildung der Spielkreisbetreuerinnen, eigene Fortbildung, Besichtigungen mit dem Landesjugendamt, Verwaltungsarbeit, allgemeiner Schriftverkehr und Spielkreisbetreuung. Bei Marianne kommt der Bereich der Organisation dazu, der sich gliedert in Jahresplanerstellung, Terminplanung, Schriftverkehr für Seminare, "Belegung von Bildungste." (?) und "Absprache Beter." (?) (AM-LK 16: 5–7) Vermutlich handelt es sich hier um die Planung und Vorbereitung der Fortbildungen. Bei Marianne bleibt also der Fortbildungsbereich. Hier hat sie die Möglichkeit sowohl die Arbeit der Kollegin einzuteilen, als auch weiter mit der Kollegin aus dem Nachbarlandkreis zusammenzuarbeiten. Alle anderen Aufgaben werden auf- und der Landkreis nach Nord – und Südkreis geteilt.

Für Marianne ist die Situation schwierig. Die Kollegin stellt für sie eine Bedrohung dar.

„Und da wusste ich zwischenzeitlich, musste ich den Spielkreis abgeben. (.) Äh, an äh (A), das ham die mir so übelgenommen. (.) Wie konntest du uns alleine lassen? (.)

I.:mh

Ja, aber es ging ja nicht anders. Ich konnte ja nicht alle (.), und wir ham ja Landkreise auch, also die Samtgemeinden aufgeteilt. Und war nun leider der Spielkreis mit dabei, ne. Und die waren so froh, dass sie (lacht) weg war.

I.Mh

Und ich denn wieder da war. (.) Das haben die mir immer wieder, und du hast uns allein gelassen.“ (74/2362-75/2371)

Marianne fühlt sich für die Spielkreise, die sie aufgebaut hat und deren Mitarbeiterinnen sie ausgebildet hat, verantwortlich. Gleichzeitig genießt sie die Anerkennung und Zuneigung der Spielkreismitarbeiterinnen. Die ersten Jahre hatte Marianne ihr Feld allein gestaltet. Ihre Leistungen und ihre Arbeitsweise konnten durch Spielkreismitarbeiterinnen, Trägervertreter*innen und durch die Amtsleitung nicht mit der anderer verglichen werden. Dies ermöglichte Marianne, auch unter dem immer wieder aufkeimenden Gefühl den Ansprüchen nicht genügen zu können, zu arbeiten. Durch die neue Kollegin entsteht Druck und Konkurrenz und die alten Ängste, nicht zu genügen, tauchen wieder auf.

„Aber es war so, dass sie eben ein Typ war, sie wollte mich permanent kopieren. Auf der anderen Seite wollte sie allen anders machen. Und immer, sie hat mich also nur (.) ähem ja ich hatte nun drei Jahre das aufgebaut. Und ich denke das, das war mein

Ding. Und sie wollte alles anders machen. Es war alles in Frage gestellt.“ (42/13423 - 43/1348)

Auch im Privatleben setzt sich diese Konkurrenz für Marianne fort:

„Sie hat eh, wenn ich dann (.) wollte dann mit in Chor. Na gut, einerseits ja ganz nett. Wir suchten ja auch. War dann auch mit im Chor. Wollte da aber der Star sein. War sie dann aber nich.“ (44/1380 – 1382)

Es gelingt Marianne dennoch, vermutlich auch mit Hilfe des Bruders, der seit 1981 im Kreistag sitzt (vgl. AM-LK 26), sich als erfahrenere Kollegin zu positionieren und die Arbeitsgebiete voneinander abzugrenzen. Vom Landkreis wird diese Positionierung scheinbar getragen, denn Marianne Viets ist diejenige, die im JWA den Arbeitsbericht vorstellt und in den Geschäftsverteilungsplänen ist zwar nicht mehr als Sachgebietsleiterin genannt, erscheint jedoch (obwohl ihr Name im Alphabet hinten steht) an erster Stelle.

In den Fokus kommt nun die pädagogische Ausgestaltung der Arbeit. Für die Jahre 1980 bis 1989 liegen bis auf das Jahr 1982 alle Fortbildungsprogramme vor. Sie sind jeweils mit den Anschreiben (an die Träger und die Mitarbeiterinnen der Spielkreise) archiviert. Diese Anschreiben sind zunächst von der Amtsleitung, ab Mitte der achtziger Jahre vom Oberkreisdirektor unterzeichnet. Die Fortbildungsprogramme zeichnen sich durch eine deutliche Kontinuität aus. Durchgängig ist die Kooperation mit dem Diakonischen Werk und der Verkehrswacht, welche jährlich Veranstaltungen anbieten. Gleiches gilt für die Zusammenarbeit mit der Kreiskindergärtnerin aus dem Nachbarlandkreis. Es finden regelmäßig gemeinsame oder aber in Kooperation durchgeführte Veranstaltungen statt. (vgl. AM- LK 27-31)

Ab 1983 kommen neue Angebote hinzu. Im Arbeitsbericht von 1984 heißt es: „Die Herausgabe der "Empfehlungen zur pädagogischen Arbeit in Kindergärten" des Kultusministers (MK) von 1976, die eine neue "pädagogische Konzeption" enthält (Situationsorientierter Ansatz), machte die Überarbeitung des Ausbildungsplanes von 1972 notwendig. Der von den Landesjugendämtern, den Wohlfahrtsverbänden und den KrKg (EA-Kreiskindergärtnerin) überarbeitete Ausbildungsplan [sic!] liegt zur Zeit [sic!] im MK vor. Alle Grund- und Fortbildungsmaßnahmen für Spielkreismitarbeiter im Landkreis basieren [sic!] auf dieser vom MK empfohlenen "pädagogischen Konzeption [sic!]" (AM-LK 16: 8).

Diese pädagogische Veränderung zeigt sich auch in den Fortbildungsprogrammen. Im Jahr 1983 wird zum ersten Mal ein Seminar durchgeführt zum Thema: "Planung nach

dem situationsorientierten Ansatz". Die durchführenden Männer sind als Mitarbeiter der LEB gekennzeichnet. (vgl. AM-LK 27) Im Jahr 1984 kommt „Elternarbeit im Situationsansatz“ durchgeführt von den gleichen Referenten dazu. Die LEB ist scheinbar der wichtigste Kooperationspartner. Die Ländliche Erwachsenenbildung als Organisation der landwirtschaftlichen Selbstverwaltung, in welcher im Landkreis überwiegend die Landfrauenvereine vertreten sind, gestaltet und finanziert maßgebliche Teile des Fortbildungsprogramms. Marianne ist, seit ihrer Zeit in der Landfrauenschule, Mitglied bei den Landfrauen und pflegt die Kooperation.

Angeregt wird die Auseinandersetzung mit dem situationsorientierten Ansatz durch das Landesjugendamt:

„Wir ham im Laufe der Zeit, das Landesjugendamt hat dafür gesorgt, dass wir, mussten ja ch praktisch auch lernen zu lernen oder zu lehren, wie wir das in die Praxis jetzt umsetzen, was wir mit den Frauen machen. [...] Und wir ham dann eben auch diese diesen situationsorientierten Ansatz von der Pike an selber gelernt. (.) der ist uns ch, Frau (A) war damals im Landesjugendamt, und die hat als erstes das ehem uns vermittelt“ (30/949 – 31/975)

Marianne nimmt diesen Auftrag, genauso wie die Ausführung „der Richtlinie“ an und identifiziert sich mit dieser, für sie, neuen Form der Pädagogik.

„Also von daher hab ich schon, ich war so froh, als dieser situationsorientierte Ansatz kam, das war meiner.(.)“ (30/935-936)

Zehn Jahre nach Ende der ersten Reformphase (1973) findet der „situationsorientierte Ansatz“ in der Planung der Fortbildungen für die Spielkreisgruppenleiterinnen Berücksichtigung.

Deutlich wird hier die Bedeutung, die das Landesjugendamt für die Kreiskindergärtnerinnen, insbesondere für Marianne Viets hat. In dem Arbeitsbericht aus dem Jahr 1984 beziehen sich die beiden Kreiskindergärtnerinnen auf ihre eigene Fortbildung. Sie thematisieren die Veranstaltungen der Bezirksregierung (Landesjugendamt), die sie regelmäßig besuchen und dort ihre „Beraterkompetenz“ schulen. (vgl. AM-LK 16: 7) Auch an regionalen und überregionalen Arbeitstreffen, die ebenfalls durch das „Dezernat für die Angelegenheiten der Heimaufsicht – Kindergärten und Kinderspielkreise“ (vgl. AM-LJA 1: 1–2) veranstaltet werden, nehmen die Kreiskindergärtnerinnen teil und stellen dies in ihrem Bericht heraus. Die Begleitung durch das Landesjugendamt gibt fachliche Impulse und ermöglicht Marianne ihr Wissen, Können und Handeln zu erweitern.

Die Angebote zum situationsorientierten Ansatz ziehen sich durch die achtziger Jahre und werden zeitweise doppelt angeboten. Ab 1987 übernehmen Marianne und die Kollegin aus dem Nachbarlandkreis die Durchführung des Seminars zum Situationsorientierten Ansatz:

„(.) Da haben wir schon den ersten, denn und dann ham wir angefangen situationsorientiert - tes Arbeiten, oder Planung ch ehe den ersten Teil ham wir gemacht. Und die ersten Male hat (A) das gemacht. Danach wurde ihm das zu viel. Dann ham wir beschlossen, das können wir auch. Diesen Anfang. Aber das aufbauend, das nachher in die Tiefe gehen. Das hat er dann gemacht.“ (32/993 – 998)

Vier Jahre haben Marianne und die Kollegin aus dem Nachbarlandkreis an den Veranstaltungen des Landesjugendamtes und den Seminaren zum situationsorientierten Ansatz teilgenommen, nun übernehmen sie diese selber. Sie übernehmen die Einführungsveranstaltungen, während der Mitarbeiter der LEB weiterhin die Aufbauseminare (Elternarbeit + Gesprächsführung) durchführt. Bei ihren Einführungsveranstaltungen zum Situationsorientierten Ansatz beziehen sich Marianne und ihre direkt auf das Handeln der Spielkreismitarbeiterinnen, welches sie sehen.

„Sie sind angefangen mit dem Raumteilverfahren, weil ich gesagt habe was Praktisches ist immer gut am Anfang. Den Tageslauf ändern, so das so diesen Rahmen schaffen, um das Innere dann nachher, (..) und ich bin auch so dann immer versucht ihnen deutlich zu machen, weil jetzt war natürlich klar. Die Kinder sind zu laut, die Kinder sind ch und rennen so viel, oder das ist so unruhig. Und eh, dann habe ich dann angefangen mit Mikrofon oder mit eh Kassettenrecorder, ähm da in die Spielkreise zu fahren und hab dann so beim Frühstück zum Beispiel nech, aller an einer Tafel ch hab ich dann aufgenommen. Und ihnen dann vorgespielt. (..) das hat nicht lange gedauert bis sie eingesehen haben, dass das kein, nicht gut sein kann. Weil sie nicht gewusst haben, wie oft sie die Kinder ch ermahnt haben, bleib, sitz still und ess auf und ch und eh kippel nicht mit dem Stuhl und, eh also das ganze Programm“ (29/916 – 30/931)

Parallel zu diesen Einführungsveranstaltungen zum Situationsorientierten Ansatz verstärken die Kreiskindergärtnerinnen zu Beginn der der achtziger Jahre ihre Fortbildungen, die die Spielkreismitarbeiterinnen anleiten sollen, den Kindern Angebote zu machen. Es gibt Veranstaltungen zum Tanzen mit Kindern, Spiel mit Kaspar und Handpuppen, Bewegung, Spiel und Sport, Schattenspiel, Singen und Spielen als Wochenendseminar (wozu die Spielkreismitarbeiterinnen ihre eigenen Kinder mitbringen können) und

„Interaktion + Rollenspiel“. Eine Vielzahl dieser Veranstaltungen bieten die Kreiskinder-
gärtnerinnen selber an. Nach Interesse und Absprache organisieren die Kreiskindergärt-
nerinnen Flöten- und Glockenspielunterricht, Stoffdruck, Singen und Gitarrenkurse.
(vgl. AM-LK 24,27-31)

Marianne Viets und ihre Kolleginnen legen in den Fortbildungen und ihren Veranstaltun-
gen großes Gewicht auf das praktische Tun mit Kindern.

*„Anders als in der Fachschule zum Teil unterrichtet wurde. Wir ham ein sehr großen
Wert auf Praxis gelegt. Ham sehr viel (.) und das muss ich sagen, das sagen mir
auch alle immer wieder. Das was sie gelernt haben das ist geblieben. Und das was
sie können, auch wenn sie später Erzieherin geworden sind, ham sie im Grunde, den
Grundstock, ham sie eigentlich hier bei uns gelernt. Weil da so auch, man kann, man
braucht Handwerkszeug.(.)“ (27/838 – 844)*

Die Kreiskindergärtnerinnen bieten Seminare an, mit Inhalten, bei denen sie sich sicher
fühlen. Eine klare Prioritätensetzung liegt auf den Angeboten für Kinder. Hier können die
Kindergärtnerinnen auf ihre langjährige Berufserfahrung zurückgreifen und die Spiel-
kreismitarbeiterinnen für die praktische Durchführung anleiten. Zusätzlich zu den Semi-
narangeboten, die etwa sieben Wochenendseminare und acht Tagesseminare jährlich
umfassen, bieten die Kreiskindergärtnerinnen „eine ständige, praxisbegleitende [sic!]
Fortbildung“ an. Die Spielkreismitarbeiterinnen sind in "regionalen [sic!] Gruppen" orga-
nisiert, in denen etwa alle sechs Wochen Weiterbildungsabende durch die Kreiskinder-
gärtnerinnen veranstaltet werden. (vgl. AM-LK 16: 8) Zusätzlich findet die Beratung und
Betreuung innerhalb der einzelnen Spielkreise statt. Diese werden ebenfalls im Arbeits-
bericht von 1984 weiterausgeführt. „Die fachliche Beratung und Betreuung erfordert im
Regelfall jährlich 4 Betreuungsbesuche. Bei besonderen Erfordernissen erhöht sich die
Zahl der Besuche. Inhalte der fachlichen Beratung

Hilfen:

- für die praktische Tätigkeit in der Kindergruppe.
- für Probleme mit einzelnen Kindern.
- für die Zusammenarbeit mit den Eltern.
- für die Koordination zwischen Erziehungsberatungsstelle, Grund- und Sonderschulen,
Lebenshilfe und anderen Einrichtungen.
- bei Neugestaltung und Umgestaltung der Gruppenräume.
- bei der Reflexion des Erziehverhaltens“ (AM-LK 16: 7).

In ihrer Grafik, in der die Kreiskindergärtnerinnen ihre Aufgabenbereiche darstellen, ist für diesen Bereich ergänzt, die Durchführung von Elternabenden und bei Marianne zusätzlich das Führen von Elterngesprächen. (vgl. AM-LK 16: 5)

Die Kreiskindergärtnerinnen nehmen Einfluss auf den Alltag der Spielkreise. Präsent sind sie dort, wo es über die Arbeit mit den Kindern hinausgeht, z.B. Kooperationen mit anderen Einrichtungen oder die Arbeit mit den Eltern. Aber auch der pädagogische Alltag der Spielkreismitarbeiterinnen steht unter ihrer Beobachtung, wie der oben angeführte Interviewausschnitt zeigt. Mit Hilfe von Tonaufnahmen „spiegelt“ Marianne den Frauen ihren Alltag, um sie zu Veränderungen zu bewegen.

„Und ihnen dann vorgespielt. (.) das hat nicht lange gedauert bis sie eingesehen haben, dass das kein, nicht gut sein kann.“ (29/927 – 928)

Zu Beginn ihrer Tätigkeit war Marianne unsicher in ihrer Begegnung mit den Spielkreismitarbeiterinnen. Nun ist die Rollenverteilung klar. Marianne sieht sich als Ausbilderin und Anleiterin für die „Frauen“.

„ Und was ich jetzt feststelle, wie viel jetzt wiederkommt, was vor dreißig Jahren schon wichtig war. Was reizvoll, was ich eigentlich vor dreißig Jahren schon (lacht) gepredigt hab. (.) Ich hab ja eher oft gepredigt, was man ja nicht soll. (.) Aber es war so.“ (73/2307 – 2310)

In einem ähnlich langsamen Tempo wie die Pädagogik, entwickelt sich auch die Versorgung mit Kindertagesbetreuungsplätzen im Landkreis. Zu Beginn der achtziger Jahre lässt sich der JWA unter dem Stichwort "Kindergartenbedarfsplanung" eine Übersicht über die Kindertagesbetreuungsplätze vorlegen. Ausgewiesen sind diese anhand der Städte und Samtgemeinden. Insgesamt gibt es im Landkreis ca. 2500 Kinderbetreuungsplätze, ein Fünftel der Plätze in Spielkreisen. Insgesamt wird ein Fehlbedarf von ca. 700 Plätzen für die Jahre 1981 bis 1984 ausgewiesen, bei einer angenommenen Versorgungsquote von 60 %. (vgl. AM-LK 31: 2 + Anlagen) Der Landkreis korrigiert den angestrebten Versorgungsgrad im Verhältnis zum Land und Bund (70%) nach unten. Weiterhin geplant ist eine Fortschreibung des Bedarfsplanes alle zwei Jahre, um den Unterstützungsbedarf durch Investitionen im JWA beraten zu können. Besonders förderungswürdig erscheint den Mitgliedern des JWA weiterhin die Umwandlung von Spielkreisen in Kindergärten. (vgl. AM-LK 31: 2 + Anlagen)

Um Anreize zur Umwandlung zu schaffen und gleichzeitig der angespannten Haushaltslage gerecht zu werden, senkt der Landkreis die jährlichen Zuschüsse für laufenden Kosten insbesondere für die Spielkreisplätze weiter und stellt 1984 die Förderung ein.

(vgl. AM-LK 32:2-3, AM-LK 33:2-4) Trotzdem wird der Ausbau der Spielkreise weiter fortgesetzt. Es kommt zu Neugründungen und Erweiterungen (vgl. AM-LK 33:2-4), während der Kindergartenausbau schleppend verläuft. Die Spielkreise sind in dieser Zeit, in der dem Land und dem Landkreis aufgrund der Sparpolitik keine Mittel zur Verfügung stellen, für die Kommunen eine willkommene Form der Kindertagesbetreuung.

Laut den JWA Protokollen ist Marianne als Kreiskindergärtnerin in ihrer Amtszeit auf drei Sitzungen des JWA zugegen. Sie ist im Jahr 1984 in den JWA eingeladen und "erläutert den als Verwaltungsvorlage gefertigten Arbeitsbericht. Auf Befragen teilt sie mit, daß [sic!] beabsichtigt ist, die z.Zt. geltenden Richtlinien des MK dahingehend abzuändern, daß [sic!] Kinderspielkreise zukünftig nicht mehr als Übergangslösung bis zur Schaffung ausreichender Kindergartenplätze, sondern als eine zusätzliche Möglichkeit des vorschulischen Bildungsangebots gesehen werden" (AM-LK 34: 2–3).

Diese Konsolidierung des Spielkreises argumentieren die Kreiskindergärtnerinnen auch in ihrem Arbeitsbericht. Sie betonen, dass im Zeitraum 1976 bis 1984 die Spielkreise "immer mehr an Stellenwert" gewonnen haben und sich zum "Dorfmittelpunkt" entwickelten. Optisch herausgestellt ist in dem Bericht folgende Textstelle: „Der KSK (EA- Kinderspielkreis) wird von Eltern und Trägern als Alternative zum Kindergarten gesehen und als Angebot für Kinder im Vorschulalter wahrgenommen“ (vgl. AM-LK 16: 3).

Auch rückblickend im Interview erklärt Marianne dieses Phänomen:

„Ähem dass die Frauen wirklich, und das war ihrs, das war ihr zu Hause.

Diese Spielkreise waren auch die Eltern. Das war ihr Spielkreis. (...) Das da, waren, da haben die die Räume wie die gestaltet wurden, die alles haben die selber gemacht.“ (33/1047 – 1049)

Die Spielkreise werden als eine Initiative der Dorfgemeinschaft wahrgenommen, die gemeinsam von den Spielkreismitarbeiterinnen (von Marianne „Frauen“ genannt) und den Eltern getragen wird. Durch die Zusammenlegung der Grundschulen werden Räume frei und können als Spielkreise genutzt werden. (vgl. AM-LK 16: 4) Oft ist der Spielkreis die einzige Gemeinschaftseinrichtung in den Dörfern und wird daher als „Dorfmittelpunkt“ wahrgenommen.

In den Folgejahren stellt der JWA mit der Argumentation, Planung sei Aufgabe der Kommunen die Bedarfsplanung ein und zahlt keine Zuschüsse mehr zum laufenden Betrieb der Kindertageseinrichtungen. Über Investitionen wird weiterhin beraten und daher lassen sich für die Folgejahre folgende Veränderungen rekonstruieren: Neugründungen

von vier Spielkreisen im Landkreis, Neubau von drei Kindergärten und einigen Erweiterungsbauten. Nur ein Spielkreis wird in einen Kindergarten umgewandelt. (vgl. AM-LK 33,35 – 42)

Inhaltliches Interesse des JWA lässt sich aus den Protokollen nicht ablesen. Scheinbar nimmt der JWA Kenntnis von den Fortbildungsprogrammen. Dies ist in den achtziger Jahren einmal im Protokoll erwähnt. (vgl. AM-LK 36: 2–4)

Wie nachgezeichnet, unterstützt das Landesjugendamt die Kreiskinderärztinnen. Auch hier spiegelt sich die Diskussion um die Bedeutung des Spielkreises. Dieser scheint auch auf der Landesebene umstritten und so ist die Begleitung durch das Landesjugendamt / Bezirksregierung unterschiedlich intensiv. Ende der achtziger Jahre scheint die Betreuung loser zu sein als zu Beginn der achtziger Jahre, wo zum Situationsansatz gearbeitet und eine Konzeption für die Spielkreise zur Verfügung gestellt wurde. In größeren Abständen lädt die Bezirksregierung die Kreiskinderärztinnen über die Jugendämter zu Arbeitstagen ein. Beispielhaft ist hier die Einladung vom 03.02.1988 aus einer Akte der Bezirksregierung. Einladender ist der "Dezernent für die Angelegenheiten der Heimaufsicht Elementarbereich - Kindergärten und Kinderspielkreise". Themen der Tagung sind: „Stellenwert der Spielkreise im ländlichen Raum“, gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder (Erprobungsprogramm des Kultusministeriums), „Zusammenarbeit von Kinderspielkreisen und Grundschulen“ und die Rolle der Kreiskinderärztin dabei. (vgl. AM-LJA 1: 1–2) Zu dieser Tagung findet sich in der Akte auch ein Protokoll. Hier wird deutlich, dass der Stellenwert des Spielkreises im ländlichen Raum auf dem Hintergrund der veränderten Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen diskutiert wird. Postmans "Verschwinden der Kindheit" und Hornsteins "Kindheit" (Jugendforum 10/87) dienen dabei als Diskussionsgrundlage. „Es stellt sich daraufhin die Frage für den Teilnehmerkreis, ob die Fachberaterinnen für Kinderspielkreise heute in ihrer Beratungsarbeit der Kinderspielkreisbetreuerinnen vor anderen/ neuen Problemen und Fragen stehen, wenn ja, welche dieses konkret sind“ (AM-LJA 2 :1).

Die ambivalente Diskussion um die Spielkreise, die Begleitung durch die Kreiskinderärztinnen und deren Betreuung durch die Sachbearbeiterinnen, spiegelt sich in den Akten. Es finden sich in den Akten der Bezirksregierung einzelne Schriftstücke, die zeigen, dass zum einen der Stellenwert der Kinderspielkreise dargelegt wird, als wohnortnahe Betreuung der Kinder, als Ort, welcher als Dorfmittelpunkt von den Erwachsenen angenommen wird und mit dem sich die Verwaltung des Ortes stark identifiziert. Die

Betreuerinnen sind Frauen aus den jeweiligen Ortschaften, die die Struktur und die Erziehung in den Familien kennen. Für sie ergibt sich durch den Spielkreis die Möglichkeit zur Erwirtschaftung eines Verdienstes in der Nähe zum eigenen Wohnbereich. Die Nachteile des Kinderspielkreises werden deutlich benannt und liegen für die Verfasserin in der fehlenden Fachausbildung, den unterschiedlichen intellektuellen Voraussetzungen der Betreuerinnen und den prekären Arbeitsverhältnissen als Nebentätigkeit zu der "Tätigkeit als Landfrau" (AM-LJA 3: 3). Dies bedeutet in der Praxis der Spielkreise, dass die "Betreuerinnen in einem rollenden System tätig sind (3 Kräfte im Wechsel in der Gruppe)" (AM-LJA 3: 3). Die Verfasserin führt aus, dass das "bewährte System" der regionalen Fachberatung die Grundvoraussetzung für die Spielkreisarbeit darstellt und in dieser Form (bei den Landkreisen angestellte Fachkräfte) beibehalten werden soll. Hierfür spricht, dass aufgrund der Fluktuation immer wieder neue Spielkreisgruppenleiterinnen ausgebildet werden müssen, weil selten "Erzieher" eingestellt werden können, "weil sie entweder in der jeweiligen Region nicht zur Verfügung stehen oder aber nicht in der Lage sind, auf eine ihrer Ausbildung entsprechende Bezahlung zu verzichten" (AM-LJA 3: 4). Das ländliche Leben unterliegt starken Veränderungen und damit verschieben sich die Aufgaben der Kinderspielkreise. Auf diese jedoch müssen die Betreuerinnen reagieren können. Daher ist es notwendig, dass die Fachberaterinnen in die Gruppen gehen und den Betreuerinnen, durch die Beobachtung von Kindern, Hilfen anbieten, die Arbeit mit den Eltern unterstützen und als "Vermittlerstelle zwischen Spielkreis und Träger" (AM-LJA 3: 5) fungieren.

Dieses „Grund-/ Weiterbildungs- und Beratungssystem" (AM-LJA 3: 5) ist aufrecht zu erhalten, damit Kinderspielkreise in Niedersachsen weiterhin einen Platz behalten. Andernfalls, so die Verfasserin, müssten „Erzieher" als Gruppenleiter eingestellt werden. (vgl. AM-LJA 3: 1–5)

Die Sachbearbeiterin scheint argumentieren zu müssen, warum die Kreiskindergärtnerinnen zur Begleitung der Spielkreise wichtig sind. In der gleichen Akte findet sich ein Vermerk, in dem die regelmäßige Begleitung der Kreiskindergärtnerinnen durch die Mitarbeiter*innen des Landesjugendamtes gefordert wird. Scheinbar ist die Betreuung der Kreiskindergärtnerinnen zu diesem Zeitpunkt soweit reduziert, dass sich die Mitarbeiter*innen und die Kreiskindergärtnerinnen nur noch selten sahen. Diesen Vermerk schreibt die Sachbearbeiterin anlässlich eines Heimaufsichtsbesuches in einer Kita, in der die Leiterin der Kita gleichzeitig als Kreiskindergärtnerin tätig ist. Sie schreibt: „Es wurde besonders deutlich, daß [sic!] eine fachliche Begleitung/ Betreuung der Kreiskindergärtnerinnen von seiten [sic!] der Bezirksregierung in Form von Arbeitstagen zur Reflexion der Beratungstätigkeit und der Ausbildungsarbeit dringend erforderlich ist.“ Sie

betont die große Verantwortung, die den Kreiskindergärtnerinnen bei der Ausbildung und Betreuung der "Laienkräfte" obliegt und dass für die Kreiskindergärtnerinnen eine „regelmäßige, selbstkritische und reflektierende Auseinandersetzung im Team mit Kolleginnen (...) für eine objektive Selbsteinschätzung der Arbeit und eine Weiterentwicklung zur Verhinderung von Einseitigkeit in Form von „Arbeitsfeldblindheit“ unbedingt notwendig“ (AM-LJA 4: 1) ist.

Die Kreiskindergärtnerinnen sind sich in den ausgehenden achtziger Jahren demnach weitgehend selbst überlassen. Regelmäßige Reflektionen finden nicht mehr statt. Pädagogische Innovationen, von denen Marianne Viets in den Jahren zuvor durch das Landesjugendamt erfahren hatte, bleiben zu dieser Zeit aus. Die in den 80er Jahren diskutierten Themen wie „neue Medien“, Umwelt - und Friedenserziehung finden sich in den Programmen nicht. Es zeigt sich, dass die angebotenen Themen sich an den Vorgaben des Landes orientieren. Auch andere Informationskanäle scheint es nicht oder nur unzureichend zu geben. So zeichnet sich z.B. die breite Diskussion um die Reggio-Pädagogik, die im Nachbarbundesland Hamburg Mitte / Ende der 80er Jahre geführt wird, im Interview und auch in den Fortbildungsprogrammen nicht ab. Im Jahr 1988 findet die vielbeachtete Ausstellung "wenn das Auge über die Mauer springt“ (ca. 15.000 Besucher) statt und im gleichen Jahr folgen diverse Kongresse und Fachtagungen. Organisiert werden die Veranstaltungen von einer Projektgruppe, die sich aus Vertreter*innen des Amtes für Jugend, den Elterninitiativen, des städtischen und der kirchlichen Träger, der Gewerkschaft ÖTV und der Schul - und Kulturbehörde zusammensetzt. Das Fazit der Projektgruppe ist: „Es geht um die Neugestaltung der gesellschaftlichen Erziehung unserer Kinder - eine Aufgabe, die Veränderungen in allen Gebieten der Politik, des Rechts und der Kultur erfordert“ (Projektgruppe Reggio/ Hamburg 1990: 7) und plädiert für eine Neubewertung der öffentlichen Kleinkinderziehung. Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen brauche demokratische Organisationsformen, Respekt vor den Kindern, eine Orientierung an den Kindern und ihrer Lebenswelt und für die Fachkräfte "Zeit zum Nachdenken und zum Vorbereiten, zum Erfahrungsaustausch und für einen beständigen Erfahrungsaustausch und für eine beständige Erweiterung des Wissens“ (Projektgruppe Reggio/ Hamburg 1990: 14).

Diese Thematik findet sich zunächst im Landkreis nicht. Erst als die Sachbearbeiterinnen des Landesjugendamtes den Austausch darüber und eine Fahrt nach Italien organisieren, nimmt Marianne die Thematik Reggiopädagogik wahr.

„Und wir durch unsere Kreiskindergärtnerinnen, noch Kreiskindergärtnerinnen, warn wir ja, das war ja 89. ch Da ham wir ähem hat sie das organisiert.“ (54/1721 – 1722)

Marianne ist für diese Anregungen und die Initiative dankbar. Sie nimmt das Angebot gerne an. Während sie die Kosten für die zweite Fahrt zum Teil erstattet bekommt, zahlt sie die erste Fahrt selber.

*„ich hab ja von dem, was ich dann auch nach'm zweiten, nach der zweiten Woche erlebt hab, da (.) da hab ich vom Landkreis die Hälfte erstattet gekriegt. Also ich brauchte (.), es kostete sehr viel Geld eine Woche da nach Reggio zu fahren.“
(54/1711 – 1714)*

Parallel zu der sich verändernden Betreuung durch das Landesjugendamt, verändern sich auch die Berufsbezeichnungen der Kreiskindergärtnerinnen. Auffällig ist in den Fortbildungsprogrammen, die von Marianne verfasst wurden, dass ab Mitte der 80er Jahre die Berufsbezeichnung des eigenen Berufes nicht mehr eindeutig ist. Im Jahr 1986 taucht zum ersten Mal der Begriff der Fachberaterin auf. In der Rubrik „Weiterbildung“ werden gemeinsame Dienstbesprechungen mit der „Fachberaterin“ genannt. In den folgenden Jahren erscheinen die Begriffe „Fachberaterinnen / Kreiskindergärtnerinnen“ und zunehmend nur noch „Fachberaterin“. (vgl. AM-LK 27-31)

Im Jahr 1987 hat Marianne Viets diese Bezeichnung in eine Grafik eingebaut, die die Arbeit im und mit den Spielkreisen verdeutlichen soll.



Abbildung 19: Zeichnung aus dem „Grund- und Fortbildungsprogramm 1987 für Mitarbeiter in Kinderspielkreisen“ (AM-LK 29)

In den Anschreiben der Oberkreisdirektoren, die das Fortbildungsprogramm begleiten, bleibt es zunächst bei der Begrifflichkeit der „Kreiskindergärtnerin“. Ende der 80er Jahre

verändert sich dies. In einem Schreiben des Amtsleiters, welches dieser an die Kommunen schickt, findet sich die parallele Verwendung der Begrifflichkeiten Fachberaterin und Kreiskindergärtnerin. "Vorsorglich möchte ich daraufhin weisen, daß [sic!] eine praxisorientierte Fortbildung auch weiterhin unerlässlich ist und daß [sic!] die Betreuung und Beratung aller Spielkreise der zuständigen Fachberaterin (Kreiskindergärtnerin) obliegt" (AM-LK 43). Dieses Phänomen ist interessant, aber lässt sich aus dem Interview heraus nicht erklären. Marianne selber argumentiert diese Berufsbezeichnung erst ab 1993 mit der Einführung des niedersächsischen KiTaG. Evtl. sind Gründe hierfür, dass eine Diskussion über Fachberatung beginnt (z.B. durch die AGJ) und freie Träger, Fachberater*innen einsetzen. Marianne und ihre Kolleginnen sehen Gemeinsamkeiten und beginnen die Bezeichnung ebenfalls zu nutzen. Zu vermuten ist, dass im ländlichen Kontext, im Landkreis und auch bei den Organisationen der ländlichen Selbstverwaltung der Begriff der Kreiskindergärtnerin bekannt ist und Ansehen genießt. Der Begriff der Fachberatung ist jedoch der, der in der Fachöffentlichkeit zunehmend diskutiert und genutzt wird, während der Begriff der Kreiskindergärtnerin dort nicht auftaucht und es sich um eine niedersächsische Wortschöpfung in einem speziellen Kontext handelt. Dies bewirkt, dass Marianne die Begriffe Fachberaterin und Kreiskindergärtnerin synonym bzw. je nach Zielgruppe nutzt, um auch über die Begrifflichkeit Anerkennung zu erhalten.

Ende der achtziger Jahre eskaliert der schwelende Konflikt mit der Kollegin. Die Kollegin gerät etwa ab Mitte der 80er Jahre in eine persönliche Krise. Lässt sich scheiden und tritt einer Sekte bei.

„Aber es kam dann nachher, warn fünfzehn Jahre. insgesamt. (.) Von diesen fünfzehn Jahren war sie sechs Jahre, von denen ich weiß (.) in einer Sekte. (..)Das ging dann los, dass sie sich nicht (.) ja, dass sie sich auf einmal völlig veränderte.“ (44/1401 – 1403)

„Sie wurde dann geschieden. Sie hat nachher auch wieder geheiratet. Mit ihren beiden Kindern das war alle, eher alles katastrophal. ch Weil sie ein zerrissener, unzufriedener Mensch war. (.) (I.Mmh) Und ich hab immer versucht wirklich kollegial zu sein.“ (44/1391 – 1394)

Marianne thematisiert die schwierige Situation mit der Kollegin vermutlich im Jugendamt nicht, sondern hält aus und erträgt. Doch fühlt sie sich mehr und mehr bedrängt.

„Sie hat natürlich auch versucht mich zu beeinflussen. (.) Mit kleinen ehem Sprüchen, mit kleinen ja, dann hatte sie immer mir auf den Schreibtisch gelegt. Dann hatte sie immer irgendwas an meine Pinnwand, te w wir saßen uns ja gegenüber. Hing dann immer was dahinten ch ich hab ihr mich mir das mehrfach verboten, aber

es verboten, aber es war nicht zu ändern. Sie machte es weiter. Sie hat mich bedrängt. Es (.) war so, dass ich morgens schon nicht mehr ch atmen konnte.“ (45/1418 – 1425)

Von ihrem Vorgesetzten im Landkreis fühlt Marianne sich nicht unterstützt. Zu vermuten ist, dass Marianne ähnlich reagiert, wie sie es in der Kindheit, im Kindergärtnerinnenseminar und auch im evangelischen Kindergarten als Strategie entwickelt hat. Ertragen und aushalten. Marianne erzählt von einer Situation, in der sie der Kollegin gegenüber deren Verhalten thematisiert:

„Hat Kettenbriefe verschickt mit Landkreispost. (.) Wo drin stand eh wenn sie nicht das tun, also das nicht weiter geben dann stirbt jemand aus der Familie. Und all solche Geschichten. (.) ch schon da hätt ich sie auffliegen lassen können. Hab ich dann nich gemacht. Hab sie nur zur Rede gestellt. Gesagt also jetzt langst ja wohl.“ (46/1453 – 1458)

Deutlich ist hier, dass Marianne Viets erst einschreitet als es um die Interessen des Landkreises geht. Sie selber vertritt sich nicht gegenüber der Kollegin. Marianne bewegt sich in einem für sie nicht lösbaren Konflikt. Auf der einen Seite will sie dem Arbeitgeber gegenüber loyal sein und gleichzeitig kann sie sich der Kollegin gegenüber nicht deutlich positionieren.

Während dieser Zeit entlastet Marianne sich, indem sie die Situation mit der Kollegin aus dem Nachbarlandkreis erörtert.

„Und ich, wenn ich (A) gehabt hätte. Hätte ich das nicht ertragen.

I.Mh, Das war eh die Kollegin aus...

Aus (A). (I: aus (A). Wir haben ja immer eh , wenn wir, ham ja Wochenendseminare immer gemacht, übernachtet, ham wir immer zusammen. Und nächtelang geredet. Eh, (A) ist ne ganz wichtige für mich gewesen. Also ohne (A) hätte ich das überhaupt nich überstanden. (..) Das hätte ich nicht, nicht ertragen, also denn hätte ich auch meine Arbeit nicht mehr machen können“ (48/1509 – 1518)

Doch erst das Einschreiten eines Familienmitglieds, jetzt nicht mehr der Vater, sondern der Bruder, der im Kreistag und auch zeitweilig im JWA sitzt, verschafft ihr Erleichterung.

„Mein Bruder war ja da schon im-m Kreistag und wusste, hat das mitgekriegt. Und hat gesehen wie es mir ging. Und hat dann allmählich dann da auf den Putz gehauen. Und gesagt jetzt macht endlich was.ch Naja dann ham sie dann endlich ähm sie in ein anderes Büro gesetzt.“ (45/1435 – 1439)

Nachdem Marianne jahrelang unter der Situation gelitten und diese ausgehalten hat, wird das Ausmaß der Situation deutlich als sich Spielkreismitarbeiterinnen und vermutlich auch Trägervertreter beim Jugendamt beschweren.

„Dann fing`s an, ja denn merkte man so langsam, dass da wohl doch was dran ist. (.) Und sie fing dann auch an, Frauen sich zu beschweren. (.) Und dann hinterher hab ich erst erfahren, sie hatte eben in den vielen Spielkreisen Hausverbot. (..)“ (46/1442 – 1446)

„Der Landkreis“, vermutlich vertreten durch den Amtsleiter und das Personalamt, schlägt Kollegin einen Auflösungsvertrag vor, den diese unterschreibt. Anschließend verklagt die Mitarbeiterin den Landkreis, um eine Abfindung zu erwirken. Auch hier gerät Marianne in eine Situation, die sie schwer ertragen kann. Ihre Aufgabe ist es, Informationen zusammenzutragen, die der Landkreis vor Gericht gegen die Mitarbeiterin verwenden kann.

„Ich hab ihr denn auch gesagt, ich sach hör zu, ehem das und so und so ist es, du hast hier (.) den Landkreis verklagt und jetzt muss ich dich bespitzeln.(..) (l.:mmh) Ich wollte das aber nicht hinter ihrem Rücken tun. Das hat ihr nichts ausgemacht. (..) Gar nicht. (...)“ (47/1488 – 1492)

Es stellt sich heraus, dass die Spielkreismitarbeiterinnen sich ähnlich verhalten haben wie Marianne und über Jahre schwiegen. Am Tag des Prozesses wird die ambivalente Situation für Marianne deutlich. Sie erlebt sich zwischen den beiden Parteien, Arbeitgeber und Kollegin.

„Denn treffen wir uns auch noch (.) vorher, vor dem Gerichtsgebäude. Und sie f- fällt mir fast um ´n Hals. Also fröhlich, also eh ich konnt mich gar nicht wieder einkriegen. mch Und ja, dann musst ich dann, hatte ich das natürlich vorher alles schriftlich machen müssen, meine Aussage. Und dann musste das ja alles da noch mal, da sitzt sie dann da hinten in der Reihe hinter mir. Und ich sitz da vorne und muss dann nun da chch kann sich auch keiner vorstellen, was das heißt.“ (48/1527 – 1534)

Marianne hat das Gefühl, es allen Seiten recht machen zu müssen. Dies überfordert sie. Die geforderte eindeutige Positionierung vor Gericht ist für sie mit der Begegnung mit der Kollegin nicht vereinbar. Der Landkreis schließt einen Vergleich mit der Mitarbeiterin und das Arbeitsverhältnis wird beendet.

5.3.11 Paradigmenwechsel I 1990 - 2000

Marianne Viets ist weiterhin im Landkreis als Kreiskindergärtnerin tätig. Der niedersächsische Landkreis ist geprägt durch Kontinuität und Beharrung, während sich die Bundesrepublik verändert.

5.3.11.1 Historischer Kontext

5.3.11.1.1 Bund

Das Jahr 1990 ist das Jahr der deutschen Einheit. Im Juli tritt die Wirtschafts-, Währungs- und Sozialunion in Kraft, wenig später der Einigungsvertrag. Die fünf neu gegründeten Länder treten der Bundesrepublik bei. Im Oktober tagt zum ersten Mal der gesamtdeutsche Bundestag und im Dezember finden die ersten freien gesamtdeutschen Wahlen statt. Es gewinnt die christlich-liberale Regierungskoalition unter Kanzler Kohl. (vgl. Eschenhagen 2008: 325–330) Im Mai konstituiert sich die gemeinsame Bildungskommission beider deutscher Staaten, um die beiden Bildungssysteme zusammenzuführen. (vgl. Anweiler 1992: 42–43)

Im März 1990 wird der Achte Jugendbericht vorgestellt. Nach dem fünften Jugendbericht (1980) ist auch dieser als Gesamtbericht angelegt. Aufgrund des Zeitpunktes der Veröffentlichung konnten die neusten Entwicklungen zur deutschen Einheit nicht aufgenommen werden. (vgl. Frank 2002: 23)

In der Situationsanalyse „Kindheit und Jugend im Wandel“ wird „das soziologische Konzept zur Individualisierung der Lebensführung und Pluralisierung von Lebenslagen zugrunde gelegt und auf eine Reihe von Faktoren eingegangen, die die Lebenslagen junger Menschen prägen: u.a. werden die demografische Entwicklung, regionale Unterschiede, Veränderungen der Familien, Bildung und Beruf, Einstellungen und Orientierungsmuster sowie Risiken von Kindern und Jugendlichen thematisiert“ (Frank 2002: 23).

Der Auftrag der Jugendhilfe für die sich ändernden Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen und ihrer Familie wird konkretisiert. Hier findet mit den Strukturmaximen der Jugendhilfe ein Paradigmenwechsel statt. Die Strukturmaximen Prävention, Dezentralisierung/ Regionalisierung, Alltagsorientierung, Situationsbezogenheit, Ganzheitlichkeit, Integration, Partizipation und die Lebensweltorientierung werden in den Mittelpunkt der Argumentation gerückt. (vgl. BT-Drs.11/6576, 1990:4) Diese widersprechen der jahrzehntelangen praktizierten Jugendhilfe und dem fürsorgenden Charakter des alten Jugendwohlfahrtsgesetzes. Dem Tätigkeitsfeld "Tageseinrichtungen für Kinder" widmet sich der Bericht mit zehn Seiten als erstem Feld der Jugendhilfe. Hier wird zunächst die

Bedeutung der Tageseinrichtungen für Kinder argumentiert. Diese sehen die Autor*innen in der Verinselung der Kindheit (Zeiger) und der damit verbundene Notwendigkeit, dass Kinder Kontakt zu Kindern benötigen. Weiterer Argumentationsstrang ist die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Kritisch diskutiert wird die generationale Trennung der Lebenswelten, ebenso wie das aktuelle Angebot der Kindertagesbetreuung. Während der Versorgungsgrad für das Alter der drei bis sechs Jährigen deutlich angehoben werden konnte, nicht zuletzt wegen des Ausbaus in der 70er Jahren und dem anschließenden Geburtenrückgang, ist die Versorgung der unter dreijährigen Kinder und der Schulkinder ausbaubedürftig. Eine nennenswerte Zahl von Plätzen existiert eigentlich nur in den Großstädten. Im Elementarbereich wird in ländlichen Bereich auf Versorgungsengpässe mit der Einrichtung von Nachmittagsgruppen und/oder durch eine bevorzugte Vergabe der Plätze an Vorschulkinder reagiert. Der Bericht stellt heraus, dass Familien mit einem geringen Einkommen oder mit einem Migrationshintergrund den Kindergarten seltener in Anspruch nehmen. Dies führen sie auf die Höhe der Elternbeiträge, die Entfernung der Kindergärten zum Wohnort und „geringeres Durchsetzungsvermögen im Konkurrieren um knappe Plätze“ (BT-Drs.11/6576, 1990:98) und die Scheu vor dem Kontakt mit dem Jugendamt, um eine Unterstützung zum Elternbeitrag zu erhalten. (vgl. BT-Drs.11/6576, 1990: 94–99)

Unter „Strukturprobleme und Entwicklungslinien“ diskutiert der Bericht die wachsende Notwendigkeit eines flexibleren Umgangs mit den Bedarfen von Familien. Die aktuellen Formen der Kindertagesbetreuung orientieren sich „an einem ideologisierten Bild von „Normalfamilie“ (a.a.O.: 101). Es ist erforderlich die „Rechts – und Verwaltungsvorschriften“ (a.a.O.: 102) und die Zuwendungspraxis anzupassen, um „eine bedarfsangemessene Weiterentwicklung des institutionellen Angebotes“ (a.a.O.: 102) zu ermöglichen. Gleiches gilt für die Integration behinderter Kinder. Möglichkeiten müssen ausgebaut oder geschaffen werden, die wohnortnahe Integration der Kinder in Tageseinrichtungen ermöglichen. (vgl. BT-Drs.11/6576, 1990: 101–104)

Der Unterpunkt "1.2.5 Personal in Kindertageseinrichtungen - eine neue Form der Professionalität ist erforderlich" (a.a.O.: 99) widmet sich dem Personal in den Kindertageseinrichtungen und dem Bedarf an Ausbildung, Fortbildung und Fachberatung. Es wird die aktuelle Statistik zum Personal in Kindertageseinrichtungen vorgestellt. Überwiegend sind in den Kindertageseinrichtungen teilzeitbeschäftigte Frauen angestellt. Die größte Gruppe unter ihnen sind die Erzieherinnen, gefolgt von Kinderpflegerinnen und in der Krippe auch von Kinderkrankenschwestern. In allen Bereichen der Kindertagesbetreuung konnten ca. 25 % keiner Berufsgruppe zugeordnet werden. Der Bericht spricht von einem „nennenswerten Anteil“, der „über gar keine einschlägige Ausbildung“ (a.a.O.:

100) verfügt und kritisiert das Ausbildungsniveau. Er spricht sich für eine Anhebung der Grundausbildung aus. Gleichzeitig fordert er die „Qualifizierung der bereits berufstätigen Mitarbeiterinnen durch praxisbegleitende Fortbildung und qualifizierte Fachberatung sowie durch Aufbauqualifizierungslehrgänge (Durchlässigkeit der Ausbildungsangebote) voranzutreiben“ (a.a.O.: 101).

Diese Forderungen begründen die Autor*innen inhaltlich mit den Anforderungen einer „reflexiven Praxis“, die es ermöglicht: „vorschnellen Etikettierungen und aussondernden Normalerwartungen zu begegnen“ (a.a.O.: 100), „trotz weiblicher Besetzung des Arbeitsfeldes die Entwicklungen von Mädchen und Jungen im täglichen Umgang zu fördern“ (a.a.O.: 100), „Selbstbewusstsein und professionelle Kompetenz“ als Voraussetzung für die Realisierung eines „partnerschaftliches Konzept der Elternmitwirkung“ (a.a.O.: 100-101), Aufbau einer Gemeinwesenorientierung der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen, „Vertretung der Belange der Kinder im lokalpolitischen Raum“ (a.a.O.: 101). (vgl. BT-Drs.11/6576, 1990 :99–101)

Obwohl der Bericht im März 1990 vorgestellt und veröffentlicht wird, wird er erst im Jahr 1992 abschließend im Bundestag diskutiert. (vgl. Frank 2002: 24) Aufgrund der deutschen Vereinigung und der daraus resultierenden Notwendigkeit der Neugestaltung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern, wird der Achte Jugendbericht zunächst bundespolitisch nur wenig zur Kenntnis genommen und hatte „kaum unmittelbare politische Impulswirkung“ (a.a.O.: 25). Parallel zur Veröffentlichung stehen die Beratungen zur Neuordnung des Jugendhilferechtes fast vor dem Abschluss und die wesentlichen im Bericht diskutierten Prinzipien werden innerhalb des Prozesses der Berichterstellung und Diskussion um die gesetzliche Neuordnung in das neue KJHG aufgenommen. Der Achte Jugendbericht und das KJHG (später SGB VIII) markieren einen Höhepunkt in der Auseinandersetzung um die Kinder – und Jugendhilfe. Der Achte Jugendbericht entwickelt sich später zur Standardliteratur in der Sozialpädagogik und findet in der Praxis große Resonanz. (vgl. Frank 2002: 23–25)

In den Folgejahren dominieren die Schwierigkeiten des Prozesses der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten. Der von der Regierung angekündigte wirtschaftliche Aufschwung bleibt aus. Die finanziellen Belastungen der Einheit werden auf die Bundesbürger durch den Solidaritätsaufschlag verteilt. Im Januar 1991 wird Helmut Kohl erneut zum Bundeskanzler gewählt. (vgl. Eschenhagen 2008: 339–344)

Im selben Jahr tritt das neue Kinder – und Jugendhilfegesetz (KJHG) in Kraft. Es löst damit das seit 1922 gültige (Reichs-) Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) in der Fassung von

1963 ab. Vielfach wird in diesem Zusammenhang von einem Paradigmenwechsel gesprochen, insofern als das neue Gesetz Kritik die jahrelange Kritik der Fachpolitik aufgenommen und das Gesetz den Charakter einen „Jugendpolizeigesetzes“ mit Ordnungs- und Kontrollfunktion weitgehend aufgeben hat, zugunsten eines Gesetzes, welches eher den Charakter eines Leistungsgesetzes zeigt. (vgl. Richter 2007: 231)

Aufgaben der Kinder – und Jugendhilfe sind nach dem KJHG: Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz, Familienförderung, Kindertagesbetreuung, Hilfen zur Erziehung, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche, Inobhutnahme, Vormundschaft und Beurkundungen (Vaterschaftsanerkennung, Unterhalt, Sorgeerklärungen). Das Gesetz regelt die Zuständigkeit der Behörden und die Struktur des Jugendamtes, des Landesjugendamtes, Datenschutzangelegenheiten und die Jugendhilfeplanung. Obwohl von der Fachöffentlichkeit und der Gesellschaft diskutiert und gefordert, enthält das KJHG keinen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. Hier konnten sich die Länder mit ihrem finanziellen Interesse durchsetzen. Während die meisten Länder dem Rechtsanspruch nicht ablehnend gegenüberstanden, hatte Niedersachsen angekündigt dem Gesetz nicht zuzustimmen, wenn dieses einen Rechtsanspruch enthalten würde. Der Gesetzgeber legt nur die Grundsätze für die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (§§ 22-25 KJHG) fest. Genauere Ausführungen überlässt er den Ländern (§ 26). (vgl. Münder 1991, S. 124–126) Im KJHG ist zum ersten Mal die Fachberatung in der Jugendhilfe gesetzlich geregelt. In § 72 Abs.3 KJHG werden die Träger der öffentlichen Jugendhilfe verpflichtet Praxisberatung für die Mitarbeiter*innen des Jugendamtes bereitzustellen. § 74 KJHG stellt die Mitarbeiter*innen der freien Jugendhilfe den Mitarbeiter*innen der öffentlichen Jugendhilfe gleich und verpflichtet in Abs. 5 und 6 zum Anlegen der gleichen Maßstäbe, d.h. dass auch die Praxisberatung für die freien Jugendhilfeträger zur Verfügung stehen muss. § 85 KJHG regelt die Zuständigkeiten des Landesjugendamtes. In § 85 Abs. 2 KJHG wird die Beratung der örtlichen Träger, sowie die Abgabe von Empfehlungen geregelt. Außerdem ist das Landesjugendamt für die Fortbildung der Jugendhilfemitarbeiter*innen zuständig.

Im Juli 1992 verabschiedet der Bundestag den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ab dem vollendeten dritten Lebensjahr und nimmt diesen Anspruch in den § 24 KJHG auf. Der Anspruch soll ab dem 01.01.1996 rechtskräftig werden. Im Jahr 1989 in der Diskussion um die Novellierung des JWG konnte Familienministerin Ursula Lehr den Rechtsanspruch nicht durchsetzen. Erst in der kontroversen Diskussion um die Strafbarkeit der Abtreibung (§ 182 StGB), die Zumutung an die Frauen mit einem ungewollten Kind zu leben und die damit verbundenen materiellen Einschränkungen in Kauf nehmen

zu müssen, brachte den Erfolg im Streit um den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. (vgl. Meyer 1996: 62–65)

Erstmals seit Bestehen der BRD übersteigt 1994 die Arbeitslosigkeit die 4 Mio. Grenze. Die wirtschaftliche Lage ist überall, aber vor allem in den neuen Bundesländern angespannt. Die zweiten Gesamtdeutschen Wahlen führen wieder zu einem Gewinn der CDU/CSU und FDP. Um Kosten zu sparen wird ein Gesundheitsstrukturgesetz auf den Weg gebracht. Im öffentlichen Dienst wird zum ersten Mal seit 18 Jahre gestreikt und eine Erhöhung der Löhne und Gehälter erkämpft. Die BRD ratifiziert den Maastricht-Vertrag. Dadurch wird die Europäische Gemeinschaft zur Europäischen Union. Der Bundestag verabschiedet die Einführung einer Pflegeversicherung und eine Verfassungsreform, die die Gleichberechtigung von Mann und Frau betont und die Benachteiligung Behinderter verbietet. (vgl. Eschenhagen 2008: 344–353)

Im Jahr 1994 erscheint nach nur ca. 1, 5 Jahren der Erstellung der erste Jugendbericht (Neunter Jugendbericht), der sich auf das neue Kinder - und Jugendhilferecht bezieht. Seine Aufgabe ist es vorrangig die Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien und die Situation der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern zu analysieren, darzustellen und Empfehlungen für eine Stabilisierung nach dem Umbruch zu erarbeiten. Für eine Weiterentwicklung der Kinder - und Jugendhilfe insgesamt empfiehlt der Bericht eine stärkere Orientierung an dem Prinzip der Dienstleistung und betont dabei den partnerschaftlichen Aushandlungscharakter zwischen gleichberechtigten Partnern (Adressat*innen, Nutzer*innen, Jugendhilfefachkräften, Zuwendungsgebern - und nehmern). (vgl. Frank 2002: 26–28)

Die Jugendhilfe wird als intermediärer Sektor zwischen Markt und Staat betont, in dem soziale Dienstleistungen adressatengerecht "produziert" werden. Die Stärkung der Nachfrageorientierung soll eine professionellere und innovativere Gestaltung der Jugendhilfe bewirken. (vgl. BT-Drs.13/70 1994: 581 ff.)

Das Jahr 1996 ist geprägt von den Auseinandersetzungen um das von der Bundesregierung vorgelegte Sparpaket. Verabschiedet sind u.a. Kürzungen bei der Lohnfortzahlung, den Lohnersatzleistungen, Änderungen im Kündigungsschutzgesetz und des Rentenrechts. Stufenweise Anhebungen der Altersgrenzen für das Renteneintrittsalter sind geplant. Die Opposition, Kirchen, Sozialverbände, Gewerkschaften protestieren deutlich. Auch die Tarifaueinandersetzungen sind dadurch geprägt. Ein Bündnis zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften scheitert. Ein Rentenreformgesetz wird verabschiedet. Dieses sieht die Senkung des allgemeinen Rentenniveaus und eine Absenkung der Be-

rufs- und Erwerbsunfähigkeitsrente vor. Um die Erhöhung der Rentenbeiträge zu vermeiden, beschließt der Bundestag eine Erhöhung der Mehrwertsteuer. (vgl. Eschenhagen 2008:364–373)

Die gesamtgesellschaftliche Stagnation, die hohe Arbeitslosigkeit und der Reformstau führen im Jahr 1998 zu einem Wahlerfolg der SPD bei der Bundestagswahl. Die Grünen werden drittstärkste Kraft und stellen gemeinsam mit der SPD die Regierung. Schröder wird Bundeskanzler. Der Bundesrat beschließt den Beitritt zur Währungsunion und damit die Einführung des Euro. Die neue Regierung verabschiedet erste Vorläufergesetze für eine Steuerreform, erhöht das Kindergeld und hebt die Einschränkungen beim Kündigungsschutz und bei der Lohnfortzahlung im Krankheitsfall wieder auf. (vgl. Eschenhagen 2008: 374–378)

Mitte der 90er Jahre kommt es aufgrund der gestiegenen Kosten durch die Realisierung des Rechtsanspruches auf einen Kindergartenplatz bei gleichzeitiger Absenkung der Standards, Reformen in der Verwaltung (Budgetierungen) und der veränderten Gesetzgebung im SGB VIII (Ziel - und Leistungsvereinbarungen) nach Göller, Oberhuemer, Wildt zu Forderungen nach mehr Qualität in den Kindertageseinrichtungen. Gleichzeitig wurde vermehrt Unzufriedenheit von Eltern wahrgenommen, genauso wie der Ruf nach mehr Beteiligung der Eltern und die Öffnung der Einrichtungen für die Bedürfnisse der Eltern und des Gemeinwesens. (vgl. Dittrich o.A.)

Parallel hat in deutschen Produktions – und Wirtschaftsunternehmen die Debatte um Qualität und deren Sicherung Einzug gehalten. Die Unternehmen bauen Systeme auf, die die Qualität ihrer Produkte und Leistungen sichern sollen. Zollondz sieht die Ursprünge der Entwicklung von Qualitätsmanagement in Verbindung mit Produktion von Gütern, speziell der Massenproduktion, die sich durch die industrielle Revolution entwickelte. Die beiden Weltkriege, in denen große Mengen standardisierter Ausrüstungsgegenstände benötigt wurden, beförderten die Entwicklung von Qualitätsstandards. So entstanden in den 50er Jahren erste abgestimmte Qualitätsstandards zwischen dem US-amerikanischen Militär als Auftraggeber und den Produzenten (MIL-Q 9958, "quality program requirements"). Diese bezogen sich nicht nur auf das Endprodukt, sondern auch auf den Produktionsprozess und dessen Überwachung und Verbesserung. Parallel dazu entstand nach dem zweiten Weltkrieg die "International Organization for Standardization (ISO)", in der sich 25 Länder organisierten, um branchenspezifische Regelwerke zu entwickeln. Diese waren jedoch zu dem damaligen Zeitpunkt nicht auf standardisierte Prozesse ausgelegt. Dies erfolgte erst Ende der 70 er Jahre, nachdem in Großbritannien

nach dem Vorbild des MIL-Q 9958 auch für den zivilen Bereich Normen entwickelt wurden (BS 5750-Standards). Die ISO griff 1979 diese Entwicklungen aus Großbritannien auf und entwickelte eine erste internationale QM-Norm, die sie 1986 veröffentlichte. Ein Jahr später trat diese als ISO 9000 in Kraft und wurde in den Folgejahren weiterentwickelt (9000, 9001, 9002, 9003). Die ISO 9001 stellt die umfassendste Version dar und setzt sich weltweit durch. (vgl. Zollondz 2014: 21–22)

In den Jahren 1992 bis 1996 findet ein Forschungsprogramm des BMBF statt, welches u.a. untersucht, wie Qualitätsmanagement im Dienstleistungsbereich gestaltet werden kann und welche Methoden des technischen Bereiches eingesetzt werden können. Orientiert wurde sich dabei an in ihren Ursprüngen von Taylor entwickelten Gedanken, die sich auf die Optimierung von Produktionsprozessen bezogen. (vgl. Zollondz 2011: 25) Bereits 1994 erscheint QM elementar der Firma Colibri Management. Ein Qualitätsmanagementsystem für Kindertageseinrichtungen auf der Basis der Din en ISO 9000; TOM (Total quality management system). (vgl. Buckley 2006: 21–22)

Auch die Forschung beschäftigt sich mit der Qualität von Kindertageseinrichtungen. 1998 veröffentlichen Tietze et al. ihre Studie: „Wie gut sind unsere Kindergärten“. (vgl. Tietze 2008: 22–23) Innerhalb dieser Studie (Im Kindergartenjahr 1993/1994) wird zum ersten Mal in deutschen Kindergärten eine Messskala für die Qualität von Kindergärten eingesetzt, die Kindergarten-Einschätzungsskala (KES). (vgl. Liegele 2000: 326) Diese wird 1997 veröffentlicht und später vielfach in Kombination mit QM – Verfahren eingesetzt. In der Fachöffentlichkeit gilt sie als umstritten und erfährt Revidierungen. (vgl. Braun 2003, Braun 2005) Es entwickeln sich weitere Ansätze der Evaluation von Kindertageseinrichtungen. Als Beispiel kann hier das Konzept des „Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen“ „Qualität im Dialog entwickeln“ (1989) (vgl. Dittrich o.A.) angeführt werden, welcher dem Ansatz der KES gegenübersteht. Die Trägerverbände beginnen auf Grundlage, der aus der Wirtschaft vorhandenen Qualitätsmanagementsysteme, eigene Verfahren und Handbücher zu entwickeln. Die AWO, die Beta und der KTK veröffentlichen in den Folgejahren das AWO-Qualitätsmanagement (1999), das Beta – Rahmenhandbuch (2002) und das KTK Gütesiegel (2004), die sich ebenfalls auf die Din en ISO 9000 ff. beziehen. (vgl. Buckley 2006: 21–22)

Im Sommer 1998 erscheint der zehnte Bericht Kinder – und Jugendbericht. Erstmals liegt die Schwerpunktsetzung des Berichtes auf den Kindern (was auch im Titel deutlich wird) und nimmt damit auf, dass den Kindern und ihren Lebensbedingungen zunehmend in der Gesellschaft und der Fachöffentlichkeit ein größerer Stellenwert eingeräumt wird.

Die Lebenssituationen von Kindern werden umfangreich beschrieben und in ihrer Unterschiedlichkeit der Lebenslagen dargestellt. Die Kategorien Geschlecht, Behinderung, Migration, Religion, Region und Armut finden dabei durchgängig Beachtung. Die Themen Gewalt gegen Kinder, Übergänge, Partizipation, die Rechte von Kindern und ihre Durchsetzung werden kritisch beleuchtet und entsprechende Empfehlungen ausgesprochen. (vgl. BT-Drs.13/11368, 1998: 13–174) Der Bericht stellt eine veränderte Akzeptanz dem Kindergarten gegenüber fest. Die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern im Kindergartenalter sei inzwischen zur "kulturellen Selbstverständlichkeit" (a.a.O.:188) geworden. Die Versorgungssituation in Krippe und Hort wird, auch von dieser Kommission, wie schon in den vorangegangenen Berichten als nicht bedarfsgerecht beurteilt und vehement kritisiert. Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz, lässt eine Definition von Kindergartenplatz vermissen, was bedeute, dass sich bundesweit ein sehr unterschiedliches Angebot unter diesem Begriff finden lässt. Genauso verhält es sich mit der Finanzierung der Plätze. Im Hinblick auf die neuen Steuerungsmodelle entwickeln sich Konzepte, die sich von der Objektfinanzierung zur Subjektfinanzierung wenden und so Wunsch - und Wahlrecht der "Nutzer*innen" unterstützen und gleichzeitig die Konkurrenz unter den Kindertageseinrichtungen und ihren Trägern befördern. Insgesamt sei ein Interesse an kindlichen Bildungsprozessen zu konstatieren, welches sich an dem Interesse an zukünftigen Arbeitskräften für eine funktionierende Wirtschaft und an der Notwendigkeit der Entwicklung sozialer Kompetenzen für ein Leben in einer Demokratie bemisst. In der Fachöffentlichkeit mündet dies in einen Diskurs um Konzepte von Kindergartenarbeit, welcher durch neue Bewegungen wie die Waldkindergärtenbewegung aus Dänemark, spielzeugfreier Kindergarten (EA - Im Bericht nicht erwähnt, aber dennoch derzeit viel beachtet: Reggiopädagogik, (vgl. Projektgruppe Reggio/ Hamburg 1990), Offener Kindergarten (vgl. Regel 1993) belebt wird. Welche jedoch zum Teil, so die Autor*innen des Berichtes, die Komplexität reduzieren und die Kindergartenarbeit eindimensional ausrichten. Hier fordern die Autor*innen eine Diskussion, die sich mit der "Zeitgebundenheit" der formulierten Ziele und den sich verändernden Anforderungen auseinandersetzt. Auch bedarf es einer Verständigung über die notwendig von Kindern zu erwerbenden "Schlüsselqualifikationen" für das Leben in der "Risikogesellschaft". Diese sollen Berücksichtigung finden in dem sich ändernden Selbstverständnis der Tageseinrichtungen.

Breit angelegt ist in dem Bericht die Auseinandersetzung um die Qualität der Kindertageseinrichtungen. Der Bericht stellt das Spannungsfeld der Diskussion dar, zwischen Qualität verstanden im Sinne der o.g. zu erwerbenden Qualifikationen der Kinder in der

Kindertageseinrichtung und dem Verständnis von Kindergarten als "modernem Dienstleistungsbetrieb", der sich im Wettbewerb gegenüber anderen Anbietern profiliert. Verbunden sei diese Diskussion aktuell mit der Einführung neuer Steuerungsmodelle in der Jugendhilfe, der besonders dem zweiten Pol des Qualitätsbegriffes entspricht. Es lassen sich verschiedene Diskussionsstränge extrahieren: die Argumentation, a. Erziehungsprozesse seien zu komplex, um messbar und bewertbar zu sein, b. es gäbe eine Vielzahl von gesetzlichen Qualitätsdefinitionen (z.B. im KJHG), doch seien diese nicht realisierbar und scheiterten an den Realitäten und c. Qualität ist beschreibbar und messbar, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität lasse sich "auch auf die Produktion personenbezogener Dienstleistungen übertragen", so auch auf die Kindertageseinrichtung. Die Autor*innen des Berichtes vermuten, dass die Träger der öffentlichen Jugendhilfe Qualitätsmanagementsysteme für die Kindertageseinrichtungen fordern und deren Installation über die Verträge für die Finanzierung der Einrichtungen absichern werden.

Parallel dazu ist in der Fachöffentlichkeit eine breite Diskussion um Qualitätssicherungsverfahren, Zertifizierung, in- und externen Evaluationen entstanden. (s.o.) Gefordert wird im Bericht eine bundesweite Qualitätsoffensive, die der Sensibilisierung der Fachkräfte und der Träger für die "Bedingungsfaktoren von Qualitätsarbeit" dienen soll.

Bezogen wird sich im zehnten Kinder - und Jugendbericht auf die Struktur - und Handlungsmaximen des achten Jugendberichtes und deren Realisierung. Die Entwicklung der Kind - und Familienorientierung hat zwar begonnen, aber ist immer noch nicht in der Breite angekommen. Gleiches gilt für die Gemeinwesenorientierung. Als Ergebnis aus den Erprobungsprogrammen wird argumentiert, dass die Entwicklung solcher Innovationen dort am nachhaltigsten war, wo Unterstützungsstrategien, Fortbildung und Fachberatung begleitend eingesetzt wurden.

Unter der Überschrift "Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen" behandelt der Bericht Situation der Fachkräfte in Ost - und Westdeutschland, die sich als widersprüchlich darstellt. In Westdeutschland ist die Situation aufgrund des Rechtsanspruches durch Expansion, während die Situation in Ostdeutschland eher durch Abbau von Stellen geprägt ist. Der Bericht hebt die Bedeutung von Personalentwicklung hervor, um die Zufriedenheit der Arbeitnehmer*innen zu fördern und die Notwendigkeit der qualifizierten Ausbildung hervor. Er fordert die Anhebung der Ausbildung auf Fachhochschulniveau und den Ausbau entsprechender Qualifikationsmöglichkeiten an den Fachhochschulen. Der Bericht sieht Fachberatung als "Dienstleistung zur Qualitätssicherung" und zur "konzeptionellen Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes" und fordert eine langfristige Absicherung

und Intensivierung der begonnenen Konzeptentwicklung. Auch die Bedeutung von Fortbildung argumentiert der Bericht. Gestiegen sei die Nachfrage nach Supervision, was die Belastung der Fachkräfte deutlich mache. Fortbildung lasse sich als innovationsförderndes Instrument effektiv einsetzen, wenn die Zielgruppe in die Planung einbezogen würde und Fortbildungsmaßnahmen und deren Inhalte konzeptionell in regionale Arbeitsgruppen, Modellprojekte und Beratungsprozesse eingebunden werden. Die kontinuierliche Fachberatung und Fortbildung muss, so der Bericht, finanziell abgesichert werden. (vgl. BT-Drs. 13/11368, 1998: 188–218)

Der zehnte Kinder- und Jugendbericht löst kontroverse öffentliche und politische Diskussionen aus. Die Bundesregierung stellt dem Bericht eine kritische Stellungnahme gegenüber und es kommt zu einem öffentlichen Disput zwischen Bundesregierung und Berichtskommission. Im Fokus der Diskussion stehen die Themen Armut von Kindern und Familien, die Forderung nach einem Flüchtlingsrecht für Kinder, die kritische Einordnung der "Tugenden" Fleiß, Disziplin und Ordnung und das Gewaltverbot gegen Kinder. So kommt es eher zu einem Schlagabtausch, denn zu einer wirklichen Beratung des Berichtes. Dies konnte erst in der neuen Legislaturperiode geschehen und auch hier wurde der Bericht eher dazu genutzt, um der alten Regierung Versäumnisse vorzuwerfen. Die Fachöffentlichkeit kritisierte den Umgang mit dem Bericht und bewertete ihn als gelungene Analyse der derzeitigen Lebenssituation von Kindern. Die Verbände schlossen sich mit einer Vielzahl von Stellungnahmen an, in denen sie der Analyse zustimmen, jedoch kritisierten, dass bestimmte Themenfelder, wie z.B. Behinderungen von Kindern oder die Situation in den neuen Bundesländern zu wenig Beachtung gefunden hätte. (vgl. Frank 2002: 30–33)

Im Jahr 1999 beschließt die Bundesregierung das „Zukunftsprogramm 2000“ mit Spar- und Steuerbeschlüssen (u.a. Beschränkung der Rentenerhöhung, Verringerung des Bundeszuschusses zur Rentenversicherung, niedrigere Beiträge für Arbeitslose, Anhebung des Kindergeldes, Nichtanrechnung des Kindergeldes auf die Sozialhilfe, Ergänzung des Kinderfreibetrages). (vgl. Eschenhagen 2008: 379–383)

Zum 01.01.1999 wird das SGB VIII ergänzt und es ergibt sich eine neue Rechtslage für die Träger der Jugendhilfe. Durch das Einfügen der § 78 a bis § 78 g wird erforderlich verbindliche Vereinbarungen über das Leistungsangebot, die Entgelte und die Qualitätsentwicklung abzuschließen. Laut des Anwendungsbereiches (§ 78 a) ist die Betreuung der Kinder in Tageseinrichtungen (§ 22 - § 26) nicht zwingend miteingeschlossen. Nach § 78 a Absatz 2 kann jedoch das Landesrecht die Geltung dieser Paragraphen auch für

andere Maßnahmen des SGB VIII bestimmen. D.h. die Einbeziehung der Kindertagesbetreuung liegt bei den Ländern. Der Kommentar begründet dies mit dem Interesse der Länder die Kindertageseinrichtungen, weiterhin über Zuwendungen finanzieren zu wollen, um höhere Kosten für die öffentlichen Haushalte und weniger Eigenanteile für die Träger zu vermeiden. (vgl. Münder 1998: 586–588) Neben dem Anwendungsbereich und dem Charakter der Vereinbarung, das Zustandekommen zwischen den Vertragspartnern, den Rahmenbedingungen und Regelungen bei Konflikten sind in §§ 78 a ff. auch die Voraussetzungen für die Inanspruchnahme des Leistungsentgelts beschrieben. Neben „Grundsätze (n) und Maßstäbe (n) für die Bewertung der Qualität der Leistungsangebote [sic!]“ sind „geeignete Maßnahmen zu ihrer Gewährleistung (Qualitätsentwicklung)“ vorzusehen. Der Kommentar führt dies weiter aus: „Die wichtigsten Instrumente der Sicherung von fachlicher Qualität sind Beratung, Anleitung, Supervision, Fortbildung und die systematische Dokumentation der erbrachten Leistungen in ihren Einzelheiten und der Entwicklung der Minderjährigen“ (Münder 1998: 589). Der Kommentar betont, dass diese Maßnahmen nicht nur die Qualität sichern sollen, sondern vielmehr der „Veränderung des Leistungsprofils“ dienen müssen und damit zu einer Qualitäts – entwicklung [sic!] beitragen. (vgl. Münder 1998: 589–599) Gesetzgeber und Kommentar gehen davon aus, dass die Sicherung von Qualität in der Jugendhilfe immer ihrer ständigen Reflexion und Weiterentwicklung bedarf. Das Verharren in einer bestehenden „Qualität“ würde gleichzeitig die zukünftige Qualität mindern. Bei der Leistungsqualität unterscheidet der Kommentar in Strukturqualität (personelle, sächliche, finanzielle Ausstattung), Prozessqualität (Ausführung der Leistung) und die Ergebnisqualität (Resultat der Prüfung über die Ziele der Leistungserbringung und das „subjektive Wohlbefinden“ der Adressat*innen). (vgl. Münder 1998: 589–599)

Parallel dazu ruft das BMFSFJ gemeinsam mit zehn Bundesländern, kommunalen und freien Trägern die "Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder" ins Leben. Sie hat zum Ziel, Instrumente zur Feststellung der Qualität der Arbeit in Tageseinrichtungen - Krippen, Kindergärten und Horten - zu entwickeln. In fünf Teilprojekten der "Nationalen Qualitätsinitiative" werden Qualitätskriterien für Kindertageseinrichtungen erstellt, Evaluationsverfahren entwickelt und praktisch erprobt. (vgl. BMFSFJ 2003: 2–3)

5.3.11.1.2 Land Niedersachsen

Wie bereits 1989 bei der Diskussion um den Gesetzesentwurf angekündigt, legt die SPD im Februar 1990 einen ersten eigenen Entwurf für ein Kindergartengesetz vor. Im Unterschied zu dem Entwurf der Grünen, will die SPD einen Rechtsanspruch ab dem 01.08.1998 für Kinder ab dem dritten Lebensjahr einführen und plant eine schrittweise Übernahme der Fachpersonalkosten. Bei den Raum- und Personalstandards sieht das Gesetz unverbindliche Regelungen vor und verweist auf die Verordnungen, die vom Kultusministerium ausgesprochen werden können. Begründet wird dies damit, schneller auf Veränderungen reagieren zu können. Insgesamt sind in dem Entwurf keine Standardverbesserungen angelegt. Geplant ist vielmehr eine „Übernahme der Personalkosten ‚analog zum Schulbereich‘, wie es in der Begründung heißt, und soll verdeutlichen ‚welche Bedeutung das Land dem Elementarbereich zumißt‘ [sic!]“ (SPD-Landtagsfraktion, Pressemitteilung Nr. 40/1990 vom 14.2.1990:10 in Härdrich 1994:78).

Das Gesetz wird, genauso wie vorher der Entwurf der Grünen, kontrovers und ohne Ergebnis diskutiert. Aber dennoch gehen SPD und Grüne mit Entwürfen für ein Kindergartengesetz in den Wahlkampf, woraus sich eine politische Selbstverpflichtung ergibt, im Falle eines Wahlsieges ein Kindergartengesetz auf den Weg zu bringen. (vgl. Härdrich 1994: 77–80)

Im Wahljahr 1990 stellt die CDU/FDP Regierung für den Bau von Kindertageseinrichtungen 4.Mio DM zur Verfügung. Nach der Wahlniederlage und der Übernahme der Regierung durch die die SPD und die Grünen wird der Etat für die Kindertageseinrichtungen aufgestockt. (vgl. Härdrich 1994: 37) Damit erreichte der Etat für den Kindergartenbereich „1,668 % des Bildungshaushaltes. Gegenüber den Zuwendungen bis Mitte der siebziger Jahre ist dies eine Verzehnfachung“ (Härdrich 1994:36). Hinzu kommen seit 1993 Mittel aus den Einnahmen aus Toto/ Lotto. Das Haushaltsgesetz (1993) legt fest, dass die Mittel für soziale Aufgaben, Jugend und Sport zu verwenden sind. Über die Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege erhalten auch die Kindergärten diese Mittel. (vgl. Härdrich 1994: 34–37)

Parallel dazu tritt in Niedersachsen eine neue Verfassung in Kraft, die Volksbegehren und Volksentscheidungen ermöglicht. (vgl. Eschenhagen 2008: 353) Gleichzeitig tritt eine Förderrichtlinie in Kraft, die die Bezuschussung von Neubauten, aber auch Erweiterungen oder Umbauten regelte und jeden neugeschaffenen Platz mit 5.000 DM unterstützt. (vgl. Härdrich 1994: 37) Dieser Runderlass bezieht sich nicht nur auf Kindergärten und Krippen, sondern ebenfalls auf Spielkreise. Die Neueinrichtung, Aufwertung und die Umwandlung in Kindergärten kann gefördert werden, wenn der Spielkreis mindestens

eine wöchentliche Betreuung von 12 Stunden anbietet und der Betrieb für 5 Jahre oder länger geplant ist. Die „regelmäßige Doppelnutzung“ der Räumlichkeiten ist auszuschließen (EA-dies unterscheidet sich deutlich von der Richtlinie aus dem Jahr 1972). Außerdem ist die regionale Bedarfsplanung zu berücksichtigen, wonach in dem entsprechenden Einzugsgebiet langfristig „nicht mehr als 20 Kinder im Alter von drei bis zur Einschulung zu betreuen sind“ (Nds.MBl. Nr. 2/1991a: 51). Anders als die Kindergärten, erhalten die Spielkreise eine Anteilsfinanzierung, die 50.000 DM pro neu einzurichtender Gruppe nicht übersteigen darf. (vgl. Nds.MBl. Nr. 2/1991a: 50–51) Zeitgleich wird die Bezuschussung der Personalausgaben in Kindergärten und Krippen bekanntgegeben. Die Förderung ist gebunden an Krippen und Kindergärten. Förderungsfähig sind die Personalausgaben für "Fach- und Betreuungskräfte". Zuwendungsfähig sind auch "Zweitkräfte (Betreuungskräfte)" deren Qualifizierung nicht näher spezifiziert wird. Spielkreise finden nach diesem Erlass keine Berücksichtigung. (vgl. Nds.MBl. Nr. 2/1991b: 52–53)

Im Februar 1991 legt die CDU ebenfalls einen Gesetzentwurf für ein „Niedersächsisches Kindertagesstätten und Kinderbetreuungsgesetz“ vor. Neben der Betreuung im Kindergarten bezieht es auch die Tagespflege, die Eltern-Kind-Gruppen, Initiativen, Krabbelstuben und schulische Betreuungsangebote mit ein. Der Ausbau der Kindergärten ist voran zu treiben. „Bei dünner Besiedlung sah man stattdessen aber auch die Einrichtung von Spielkreisen vor, wobei ausdrücklich die personellen und pädagogischen Standard [sic!] des Gesetzentwurfes ausgeklammert wurden. Dies war nicht nur ein Zugeständnis an die bestehenden Spielkreise, sondern auch eine Berücksichtigung der sehr unterschiedlichen Besiedlungsdichte in Niedersachsen“ (Härdrich 1994: 81–83). Für die Finanzierung der Kinderbetreuung sah das Gesetz eine Aufteilung der Lasten von Land, Träger und Kommunen vor. Einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz sollte es ab dem 01.01.1992 geben. (vgl. Härdrich 1994: 81–83)

Nach der jahrelangen Haltung, ein Kindergartengesetz sei nicht notwendig, legt auch die FDP im November 1992 einen Gesetzentwurf vor. Dieser enthält wenige Regelungen bzgl. personeller, pädagogischer und räumlicher Standards. Bemerkenswert ist jedoch die Öffnung hin zu privatwirtschaftlichen Betreibern von Kindertageseinrichtungen. Auch diese sollen gefördert werden, wenn sie nicht als Träger der öffentlichen Jugendhilfe anerkannt sind. Unter alternativen Betreuungseinrichtungen sind ausdrücklich Spielkreise und Kinderläden genannt. Insgesamt eröffnet das vorgelegte Gesetz die Möglichkeit von schon geltenden Standards abzuweichen. (vgl. Härdrich 1994: 84–85) Nach der im Mai 1990 von der SPD und den Grünen gewonnenen Wahl, wird die Verabschiedung eines Kindergartengesetzes in dieser Wahlperiode in den Koalitionsvertrag aufgenommen. Im Januar 1992 gibt die Landesregierung einen Entwurf für ein Niedersächsisches

Kindertagesstättengesetz zur Anhörung. Eckpunkte des Entwurfes sind: „Rechtsanspruch auf Kindergartenplatz für 35-jährige [sic!] ab 1998, Zuschüsse des Landes für die Personalkosten von 20 %, ab 1995 von 25%, Bildungs- und Erziehungsauftrag der Kindertagesstätten, mehr Rechte für die Eltern und bessere Mindeststandards für die Fachkräfte“ (Härdrich 1994: 98).

Besonders der Rechtsanspruch ab dem Jahr 1998 wird kritisiert, aber auch die geringe Mitfinanzierung der Personalkosten und die unkonkreten Aussagen zur Beteiligung des Landes an den Baukosten. Insgesamt zeigt die öffentliche Diskussion „die Schwierigkeit, einen Bereich gesetzlich zu regeln, in dem es nicht nur Mangel an Plätzen gab, sondern in dem es aufgrund fehlender überörtlicher Regelungen zu sehr unterschiedlichen Entwicklungen gekommen war“ (Härdrich 1994: 101).

Während der Diskussion in Niedersachsen verabschiedet der Bundestag die Neuregelung des § 218 StGb und ändert den § 24 des KJHG. Zum 01.01.1996 soll jedes Kind ab dem vollendeten dritten Lebensjahr den Anspruch auf einen Kindergartenplatz besitzen. „Nun wurde nicht nur der Rechtsanspruch um 2 1/2 Jahre vorgezogen, sondern dreijährige Kinder erwarben mit der Vollendung des dritten Lebensjahres den Anspruch auf einen Platz. Resultat dieser Regelung war eine schlagartige Vergrößerung des Defizites von 40.000 auf 72.000 Plätzen, die noch dazu in nur drei Jahren ausgebaut werden sollten“ (Härdrich 1994: 97-106). Der Gesetzentwurf wurde nach kontroversen Diskussionen angepasst. Spielkreise, Vorklassen, Nachmittagsgruppen und Tagespflegestellen werden zur Erfüllung des Rechtsanspruches zugelassen. (vgl. Härdrich 1994: 107) Das Gesetz wird im Dezember 1992 verabschiedet und am 01.01.1993 gültig.

Das nds. KiTag hat drei Schwerpunkte: die "Mindestvoraussetzungen für die Ausstattung der Kindertagesstätten und Spielkreise" (Klügel 1994: 2), den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz und die finanziellen Leistungen des Landes als Beteiligung an den Personalkosten. Weitere Regelungen sind die Formulierung des Bildungs - und Erziehungsauftrages, gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder, die Elternmitwirkung, die soziale Staffelung der Elternbeiträge, die Verpflichtung des Jugendamtes zur Planung der Versorgung mit Kinderbetreuungsplätzen und die Pflicht zur Beratung durch die Jugendämter. (vgl. Klügel 1994: 2-4)

Das Gesetz definiert Spielkreise als "sonstige Tageseinrichtungen", die "In der Regel nur eine Gruppe mit einer Betreuungszeit von höchstens 20 Stunden in der Woche" (Nds. KiTag in Klügel 1994: 8) betreuen. Die Ausstattung der Spielkreise kann von den Standards der Kindertagesstätten abweichen. (vgl. Nds. KiTag in Klügel 1994: 8) Die Verord-

nungen zum Gesetz regeln, dass „Spielkreise mit 15 Stunden Betreuungszeit und Nachmittagsgruppen und Nachmittagsgruppen zur Abgeltung des Rechtsanspruches verwendet werden können“ (Härdrich 1994: 113). Sie müssen vor dem in Kraft treten des Gesetzes existiert haben. Damit gibt es einen Bestandsschutz für bereits vorhandene Spielkreise. Neugründungen sind jedoch ausgeschlossen. (vgl. Härdrich 1994: 113)

Das Gesetz bezieht sich in § 11 Abs.1 Nds. KiTaG auf die Verpflichtung zur Praxisberatung aus dem KJHG (§ 72 Abs.3 KJHG in Verbindung mit § 74 Abs.5 +6): „Die Träger von Tageseinrichtungen sorgen für eine fachliche Beratung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Soweit dies nicht durch den Träger oder durch einen Verband, dem der Träger angehört, gewährleistet ist, obliegt die Aufgabe den Jugendämtern.“ Damit geht der Landesgesetzgeber nicht weiter als die Bundesgesetzgebung. In welcher Form und in welchem Umfang die Beratung stattfinden soll, bleibt undefiniert. In seinem Kommentar zum Nds. KiTaG schreibt Klügel zur fachlichen Beratung (§ 11 KiTaG), dass die Fachkräfte in den Tageseinrichtungen, um ihre Arbeit nach den Bedürfnissen der Kinder gestalten zu können, fachliche Beratung benötigen. Nach dem Gesetz steht diese allen Mitarbeiter*innen (Leiter*innen, pädagogischen Mitarbeiter*innen, Haus- und Küchenpersonal) der Tageseinrichtungen zu. Das Jugendamt ist verantwortlich dafür, für alle Einrichtungen, deren Träger keine Fachberatung anbieten eine solche, entsprechend des örtlichen Bedarfes, vorzuhalten. Erfahrungen haben gezeigt, dass eine Fachkraft ca. 30 Einrichtungen betreuen kann. (vgl. Klügel 1994: 64–65)

Schwachpunkte des Gesetzes sind nach Härdrich das Außerachtlassen der Tagespflege, die geringen Regelungen bzgl. der Elternbeiträge, Festschreibung der großen Gruppengrößen und die Nichtbeachtung des Bedarfes an flexiblen Öffnungszeiten.

Damit ist Niedersachsen das letzte westliche Bundesland, welches sich ein Gesetz für die Kindertagesbetreuung gibt. 22 Jahre nach Rheinland-Pfalz und den dann folgenden Bundesländern Nordrhein-Westfalen (1971), Baden-Württemberg (1972), Bayern (1972), Hessen (1974), Bremen (1979). Die beiden Bundesländer mit der schlechtesten Versorgungsquote blieben bis in die 90er Jahre ohne gesetzliche Regelungen. Schleswig-Holstein gibt sich 1991 ein Kindertagesstättengesetz und Niedersachsen wie nachgezeichnet 1993. (vgl. Härdrich 1994: 115–131)

1994 wird in Niedersachsen gewählt und Schröder (SPD) bleibt Ministerpräsident. (vgl. Eschenhagen 2008: 358) Zu dieser Zeit sieht die Versorgung der Kinder mit Betreuungsplätzen wie folgt aus: eine Versorgungsquote im Jahr 1994 von 66,5 % für die Kinder von drei bis 6,5 Jahren. Bis zum Jahr 1998 einen Anstieg auf 78,9 %. Unklar ist jedoch ob und wie Spielkreise in die Statistik eingerechnet sind. In Gesamtdeutschland liegt die

Quote bei 90,4%. Im Krippenbereich liegt Niedersachsen in beiden Jahren bei einer Versorgungsquote von unter 2 % und im Hortbereich bewegt es sich zwischen 3 und 4 %. Dieser Versorgungsgrad entspricht dem der anderen westlichen Flächenstaaten. (vgl. Riedel 2005: 51)

Aufgrund der Haushaltslage des Landes Niedersachsen kommt es Ende der neunziger Jahre zu erheblichen Kürzungen bei den Betriebskosten für die Kindertageseinrichtungen (vgl. Nds.LT-Drs. 14/536,1998: 1–3) Ab 1997 werden die Investitionen des Landes zur Schaffung von Kindertagesstättenplätzen eingestellt. Die Landesregierung argumentiert, dass 1998 236.000 Plätze zur Verfügung standen und dass das Verhalten der Eltern in Bezug auf die Inanspruchnahme von Plätze regional sehr verschieden sei. Insgesamt würde der derzeitige Ausbaustand den Bedarf decken, daher seien Landesinvestitionen nicht nötig. Die regional unterschiedlichen "Bedarfsspitzen" seien örtlich zu finanzieren. (vgl. Nds.LT-Drs. 14/554,1999: 1–3)

1998 nach der Wahl Schröders zum Kanzler, wird der bisherige Innenminister Glogowski (SPD) und kurze Zeit später Gabriel Ministerpräsident in Niedersachsen. (vgl. Eschenhagen 2008: 378-383) Mit dem Haushaltsbegleitgesetz von 1999 wird erheblich in das Kindertagesbetreuungsgesetz eingegriffen. Die Mittel werden um 80 % reduziert und über einen "kommunalen Finanzausgleich" an die Träger weitergegeben. Die bislang gesetzlich festgelegten Standards für die Kindertagesbetreuung werden aufgehoben. Da der Ausbau für den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz abgeschlossen ist, bekommen die Kommunen nun die "gewünschte Einheit von Finanzierungs- und Handlungskompetenz" (Nds.LT-Drs. 14/350,1998:15). Es ist ihre Aufgabe diese "fachlich verantwortlich aus(zu)gestalten" (Nds.LT-Drs. 14/350 ,1998:15). (vgl.Nds.LT-Drs. 14/350, 1998: 1–25)

„Gegen diese Streichung wesentlicher Standards aus dem Gesetz führten verschiedene Gruppen und Organisationen ein Volksbegehren durch, das zwar von der Niedersächsischen Landesregierung wegen des Eingreifens in Haushaltsgesetze als unzulässig angesehen, jedoch letztlich vom Niedersächsischen Staatsgerichtshof in einer Entscheidung vom Oktober 2001 für zulässig erklärt wurde. Der Niedersächsische Landtag hat daraufhin noch im Dezember 2001 das alte Kindertagesstättengesetz in der bis zum 31. Juli 1999 geltenden Fassung wieder erlassen. Seit dem 01.08.2002 zahlt das Land wieder seine Personalkostenhilfe in Höhe von 20 % direkt an die Träger von Kindertageseinrichtungen“ (Niedersächsischer Städtetag 2002: 5).

5.3.11.2 Diskurs Fachberatung

Wie die Ausführungen zum zehnten Kinder – und Jugendbericht gezeigt haben, wurde das Thema Fachberatung für Kindertageseinrichtungen in der Fachöffentlichkeit, in Politik und Verwaltung breiter diskutiert als in den Jahren zuvor. In den Erprobungsprogrammen war die Fachberatung als Faktor hervorgetreten, der zum Gelingen der Projekte beigetragen hatte.

5.3.11.2.1 Aktivitäten in den Ländern

Innerhalb des Modellprojektes "Impulse aus Brandenburg" wurden die Ministerien der Bundesländer befragt nach länderspezifischen Ausführungen zur Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. In ihrem Bericht stellt Heck diese dar. Um die Diskussion der 90 er Jahre nachzuzeichnen werden anschließend die entsprechenden Veröffentlichungen der einzelnen Länder chronologisch aufgeführt (vgl. Heck 1997: 135–154):

- Hamburg: 1987 - „Kindertagesstätten-Bedarfsplan II“, „die Notwendigkeit der Fachberatung besonders zur Vorbereitung und Begleitung pädagogischer Innovationen (wird) betont;1989 - „Konzept zur Fachberatung in den Kindertagesheimen der ‚Vereinigung‘ “ (a.a.O. 142);
- Bremen: 1993 - die Aufgaben der „Sachbearbeiter/-in Fachberatung“ werden in den Geschäftsverteilungsplan aufgenommen und ausführlich, auch inhaltlich beschrieben (a.a.O. 141);
- Brandenburg: 1994 - Orientierungshilfe zur „Beratung von Tageseinrichtungen für Kinder durch den Einsatz von Praxisberatung“ (a.a.O. 139);
- Bayern: 1995 - veröffentlicht den Ergebnisbericht aus dem “Arbeitskreis Fachberatung” am Staatsinstitut für Frühpädagogik: „Fachberatung für Tageseinrichtungen für Kinder in Bayern. Bestandsaufnahme und Anregungen zur Weiterentwicklung“ (a.a.O. 137);
- Hessen: 1996 - veröffentlicht Arbeitsmaterialien, die im Rahmen des Projektes „Orte für Kinder“ entstanden sind: „Fachberatung in Kindertagesstätten“ (a.a.O. 143-144);
- Sachsen: 1996 - wurde „Orientierungshilfe des Sächsischen Landesjugendamtes zur Fachberatung in Kindertageseinrichtungen gemäß § 15 SäKitaG“ vorgestellt und im Landesjugendhilfeausschuss beschlossen. (a.a.O. 151);
- Berlin: 1997 - erneuert die Fortschreibung der „Ausführungsvorschriften für die Tätigkeit des Beratungspersonals in bezirklichen Kindertagesstätten und Tagespflegestellen“ (a.a.O. 139);

- Mecklenburg-Vorpommern: „Fachberatung im Bereich Kindertagesbetreuung“. Informationsschrift für die Praxis. Ergebnisse des 1. MFT-Kurses Schwerin-Rampe“ (unveröffentlichte Broschüre, O.J.) (a.a.O.145-147);
- Niedersachsen: 1997 - Veröffentlichung der „Arbeitshilfe zur Ausgestaltung von Fachberatung nach §11 KiTaG“ (a.a.O. 147).

Die Länder Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen – Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen beantworten die Anfrage mit dem Verweis auf das jeweils gültige Landesrecht. Dort gibt es derzeit keine genaueren Ausführungsbestimmungen oder – empfehlungen. (vgl. a.a.O. 150, 153, 154) Das Land Nordrhein-Westfalen verweist ebenfalls auf die Landesgesetzgebung und auf die Gestaltungsfreiheit der Träger, hat jedoch schon in den 80 er/ Anfang der 90 er Jahre innerhalb des Modellversuch „Gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern im Kindergarten...“ (1984-1988) „Beratungs- und Fortbildungsmöglichkeiten für Kindergärten mit behinderten und nichtbehinderten Kindern“ (1990-1992) und eine Arbeitshilfe „Hilfen für die Beratung und Fortbildung der sozialpädagogischen Fachkräfte“ erarbeitet und mit dem Sozialpädagogischen Institut, dem Landesjugendamt, den Trägern und Verbänden herausgegeben. (a.a.O. 149). (vgl. Heck 1997: 135–154)

In den Ländern stellt sich die Diskussion unterschiedlich dar. In Bayern, Berlin und Bremen finden sich Ausführungen, die sich an die Jugendämter richten und die Arbeit der Fachberater*innen dort näher bestimmen. In Bayern wird der Aufsichtscharakter der Fachberatung besonders herausgestellt. Daneben stehen in Bayern, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Sachsen Arbeitshilfen, die von den Ministerien herausgegeben wurden. Teilweise wurden diese mit Vertreter*innen der Wohlfahrtspflege in Arbeitsgruppen (Niedersachsen, Bayern) erarbeitet. In den meisten Schriften wird sich sowohl bei dem Ziel der Fachberatung als auch bei ihren Aufgaben, auf die in den jeweiligen Landesgesetzen formulierten Aufträge der Kindertageseinrichtungen bezogen. Als Arbeitsformen werden Einzel -, Gruppen- und Teambesprechung, Fortbildung und Aufsicht benannt. Die Wahrnehmung von Dienst – und Fachaufsicht und Beratung durch die Fachberatung wird in NRW und Niedersachsen kritisch betrachtet. In Brandenburg, Hamburg (V), Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern wird die Koppelung ausgeschlossen. Dies sind auch die Bundesländer, die sich ausdrücklich auf die Beratungsprinzipien Freiwilligkeit, Akzeptanz, Offenheit, Partizipation, Transparenz und MV auch auf die Schweigepflicht beziehen. In den Arbeitshilfen der westdeutschen Bundesländer findet sich weitgehend keine Ausrichtung an Beratungsprinzipien. Hier wird

der Auftrag an den Zielen für die Kindertageseinrichtungen ausgerichtet ohne ein eigenständiges Beratungsprofil zu formulieren. (vgl. Heck 1997: 135–154)

In Niedersachsen wurde nach dem Inkrafttreten des KJHG und des KiTaG eine Arbeitsgruppe von Fachberater*innen der öffentlichen und freien Jugendhilfe eingesetzt, die eine „Arbeitshilfe zur Ausgestaltung von Fachberatung nach §11 KiTaG“ erarbeitet, welche im Landesjugendhilfeausschuss im November 1996 verabschiedet wird. (vgl. Heck 1997: 147–148)

Die Arbeitshilfe soll der „fachlichen Hilfestellung“ (Niedersächsisches Landesjugendamt (Hg.) 1996: 5) für die Träger von Kindertageseinrichtungen und die örtlichen Jugendämter dienen. Fachberatung wird hier verstanden als „kontinuierlichen Prozeß [sic!] von Beratung“. „Überall dort (soll) Hilfestellung gegeben wird (werden), wo Lösungen für neue Fragestellungen, Anforderungen und Probleme nicht allein bearbeitet werden können. Auf der Grundlage eines ganzheitlichen sozialpädagogischen Beratungsansatzes soll die Praxis in ihrer Fachlichkeit stabilisiert und gemeinsam mit ihr weiterentwickelt werden, um auf die Lebenswirklichkeit von Kindern und ihren Familien angemessen einwirken zu können“ (a.a.O.9).

Zielgruppe der Fachberatung sind die Mitarbeiterinnen. Hier ist es Aufgabe der Fachberaterin, die Mitarbeiterinnen in die Lage zu versetzen „selbständig Veränderungen und Verbesserungen zu initiieren und gemeinsam mit dem Träger der Einrichtung zu realisieren. Die „Bedeutung und Notwendigkeit von Fachberatung“ (a.a.O.: 10) wird mit dem gesetzlich gesicherten Auftrag zur Erziehung, Bildung und Betreuung argumentiert, der permanenten gesellschaftlichen Wandlungsprozessen unterliegt.

„Ziele und Aufgaben von Fachberatung“ sind:

1. „Optimierung von Arbeitsbedingungen
2. Unterstützung und Anregung, um eine partnerschaftliche-demokratische Zusammenarbeit zu ermöglichen
3. Förderung der Qualität und Transparenz vom Kommunikations- und Aushandlungsprozessen zwischen den verschiedenen Interessengruppen (z.B. Zusammenarbeit mit Eltern)
4. Ansprache an den Träger von Tageseinrichtungen, um diesem das Praxisfeld, die gesellschaftliche Bedeutung sowie dessen Verantwortung bewußt [sic!] zu machen
5. Öffentlichkeitsarbeit zur Bedeutung der Kindheit, der Arbeit in der Tageseinrichtung und der gesellschaftlichen Verantwortung“ (a.a.O.11).

Die Bedeutung von Beratung und Fortbildung wird in dieser Arbeitshilfe herausgestellt. Beides sind wesentliche Elemente zur Qualitätssicherung der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen. Die Aufgaben der Fachberatung werden unterschieden in „Beratung innerhalb“ der Kindertageseinrichtungen (Konzeptionsberatung; Kommunikations- und Konfliktberatung, Organisationsberatung, Qualifizierung der pädagogischen Mitarbeiterinnen, Hilfen in pädagogischen, baulichen, rechtlichen und finanziellen Fragen, Förderung der integrativen Erziehung) und der „Beratung außerhalb“ (regionale Vernetzung, Jugendhilfeplanung, Trägerberatung, Vertretung in Gremien).

Als Voraussetzung für die Tätigkeit als Fachberater*in sehen die Autor*innen und der Landesjugendhilfeausschuss „eine abgeschlossene sozialpädagogische Ausbildung“ (Fachhochschul- bzw. Hochschulabschluss) oder eine besondere „Eignung“, die über eine langjährige Leitungstätigkeit in einer großen Einrichtung „mit Anteilen von Beratung und einschlägigen Fortbildungen“ erreicht werden kann. (a.a.O.13) (vgl. Niedersächsisches Landesjugendamt (Hg.) 1996: 1–13 in Heck 1997: 147–148) „Im Gliederungspunkt „Organisationsstrukturen“ werden mögliche örtliche und über-örtliche Anstellungsträger für Fachberatung aufgelistet und auf die Problematik der Verbindung von Fachberatung und Dienstaufsicht aufmerksam gemacht“ (Heck 1997: 148).

5.3.11.2 Aktivitäten der Verbände

Heck hat auch die Stellungnahmen der Verbände dokumentiert. In folgender Reihenfolge haben die Verbände zur Fachberatung schriftliche Stellungnahmen abgegeben (vgl. Heck 1997: 154–162):

- 1987 veröffentlichte die Arbeitsgemeinschaft der Jugendhilfe (AGJ) ihre Empfehlungen/Forderungen zur „Fachberatung für Kindertageseinrichtungen“ (a.a.O.154);
- 1993 erschien die Reflexionshilfe des Verbandes Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) – Bundesverband e.V.: „Fachberatung für katholische Tageseinrichtungen für Kinder – eine Reflexions-Hilfe zur Weiterentwicklung des Selbstverständnisses von Fachberatung und ihrer Bedingungen in den Diözesen“ (a.a.O.157).
- Das Deutsche Rote Kreuz veröffentlichte 1994 „Fachberatung für DRK – Kindertageseinrichtungen. Standortbestimmung“ (a.a.O. 160).

- Die Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. folgte mit der Veröffentlichung „Zur Diskussion: Fachberatung und Fortbildung. Weiterentwicklung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder. Standpunkte und Anregungen“ (a.a.O. 158-159).
- Im Jahr 1996 veröffentlichte der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. „Fachberatung in Tageseinrichtungen für Kinder. Stellungnahme der Arbeiterwohlfahrt“ (a.a.O.156).

Inhaltlich orientieren sich die o.g. Papiere je nach Träger an den Leitbildern und Zielen der Organisation. Unterschiedlich betrachtet wird das Zusammenspiel von Beratung und Aufsicht. Während die AWO etwa, wo Beratung und Aufsicht in der Verantwortung der Fachberatung liegen, nur andeutet, dass dies nach den Erfahrungen in der DDR kritisch zu diskutieren sei, spricht sich die KTK für eine deutliche Trennung aus und sieht die Fachberatung in den Beratungsprinzipien „Offenheit, Freiwilligkeit, Verständnis und Akzeptanz“ (Heck 1997:157) verpflichtet. Der Verband stellt heraus, dass diese Prinzipien und das Ausbalancieren zwischen diesen und den Interessen der verbandlichen Anliegen für die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses von großer Bedeutung seien. Bei der Beta wird die Fachberatung als Unterstützungs- – und Qualifizierungssystem eingeordnet und genauer ausgeführt, wie dieses zu gestalten sei. Ähnlich beim DRK, wobei auch hier auf die Beratungsprinzipien Bezug genommen wird und Aufsicht und Beratung grundsätzlich voneinander zu trennen sind. (vgl. Heck 1997: 154–162)

In ihrer Stellungnahme zum Fachkräftegebot des KJHG bezieht sich die BAGLJAE 1996 auch auf die vom Gesetz vorgesehene Fortbildung und Praxisberatung der Fachkräfte in der Kinder - und Jugendhilfe. Sie betont, dass Fortbildung und Praxisberatung dem Gesetz nach gleichgestellt sind und es eine zweiseitige Verpflichtung gibt - die Verpflichtung des öffentlichen Trägers Fortbildung und Beratung bereitzustellen und die Verpflichtung der Fachkräfte, dies auch in Anspruch zu nehmen. Die BAGLAE betont: „Es ist davon auszugehen, daß [sic!] vor allem die im direkten Prozeß [sic!] arbeitenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Praxisberatung benötigen“ (BAGLJAE 1996: 8).

1997 veröffentlicht die AGJ erneut eine Stellungnahme. Sie bezieht sich dabei auf die Stellungnahme aus dem Jahr 1987 und betont, dass ein bedarfsgerechter Ausbau notwendig ist. Die Zusammenarbeit der Fachberater*innen der öffentlichen und freien Träger muss gefördert und finanziell über die Länder abgesichert werden. Es ist erforderlich, dass die Fachberater*innen in das Tarifgefüge aufgenommen werden und spezifische Fort- und Weiterbildung bekommen. (vgl. AGJ 1997: 1–6)

Die Veröffentlichungen zeigen, dass sowohl die Ministerien als auch die Verbände ein Interesse daran hatten die Fachberatung zu definieren, zu ordnen und Aufgaben zu beschreiben. Hecks Analyse der Ausführungsempfehlungen und Stellungnahmen zeigt, dass die Ministerien und Verbände die berufsbegleitende Qualifizierung der Fachberater*innen für notwendig erachten. Als Grundqualifizierung wird die Ausbildung zur Erzieher*in und anschließend gesammelte Berufserfahrung bewertet.

5.3.11.2.3 Professionalisierungsbestrebungen

Das Interesse an Fachberatung zeigt sich auch in der Vielzahl an Veröffentlichungen zu diesem Thema. (vgl. Hense 2008: 40) Hense sieht den Kongress "Mit uns auf Erfolgskurs" (1995) (Deutscher Verein) und das Projekt "Multiplikatoren - Fortbildung für Tageseinrichtungen für Kinder" (1992- 1996) als Auslöser für weitere Artikel und Veröffentlichungen. (vgl. Hense 2008: 40)

Als eine der ersten Schriften ist jedoch die Veröffentlichung des DV „Fachberatung zwischen Beratung und Politik“ aus dem Jahr 1992 zu sehen. Diese wurde im Zusammenhang mit der Studientagung des Fortbildungswerkes für sozialpädagogische Fachkräfte (DV, Frankfurt) "Das Berufsbild Fach-/ Praxisberatung in der Entwicklung" erstellt. Irskens/ Engler betten in ihrem Vorwort die Tagung in die aktuelle Entwicklung des Systems der Kindertagesbetreuung ein. Für die westdeutschen Bundesländer beschreiben sie den Platzzuwachs aufgrund des Rechtsanspruches und die damit verbundene Ausweitung der Stellen für Fachberater*innen bei Kommunen und freien Träger, während sie für die neuen Bundesländer eine rückläufige Entwicklung darstellen. Kindertagesbetreuungsplätze werden abgebaut und das "breite Qualifizierungssystem" für die Arbeit in diesem Bereich geht verloren. Vor der Wende vorhandene "Weiterbildungskabinette" und Stellen für Bezirksreferent*innen und Fachberater*innen werden abgeschafft. Ziel der Tagung war es "einen Überblick über die derzeitige Entwicklung im Bereich Fachberatung" (a.a.O. 6) zu erhalten und mit der Veröffentlichung dazu beizutragen, dass neue Fachberater*innenstellen eingerichtet bzw. Aufgabenzuschnitte neu strukturiert werden. Gleichzeitig soll die Publikation den Fachberater*innen für eine "berufliche Bewußtseinsbildung" (a.a.O.7) dienen, denn, so die Autorinnen unter Bezugnahme auf die Diskussion innerhalb der Tagung, setzen sich die Fachberater*innen engagiert für die Kinder, Eltern und Fachkräfte ein, nicht jedoch für ihren eigenen Berufsstand. Was dazu führt, dass Fachberater*innen Aufgaben bekommen oder übernehmen, die eher in die Verantwortung der Träger und Einrichtungsleiter*innen gehören und dadurch das Profil immer undeutlicher wird. (vgl. Irskens 1992: 5–7) Irskens und Engler stellten Texten zusammen,

die versuchen das Berufsbild zu umreißen und einzuordnen. Außerdem wird die Entwicklung von Fachberatung in verschiedenen Regionen und bei unterschiedlichen Trägern nachgezeichnet. Es wird von einer Studientagung berichtet, die sich leider anhand der Texte nicht zeitlich einordnen lässt. Im Rahmen dieser wurde Fachberatung unter dem Motto „Erster Zustandsbericht aus der Fachberatung – Hilferuf aus einem Überschwemmungsgebiet?“ (Engler 1992: 108) thematisiert.

Diskutiert werden die Themen "Aufsicht und Beratung", Bedarfe der Kindertageseinrichtungen, Politik, Trägerphilosophie und der Standort der Fachberatung, Bedingungsfaktoren für kommunale Fachberatung, Fachberatungsselbstverständnis und Vernetzung. (vgl. Engler 1992: 105–126) In dem Band sind außerdem Aufgaben- und Stellenbeschreibungen für Fachberater*innen, die Stellungnahmen der AWO (1981) und der AGJ (1987) enthalten. (vgl. Irskens 1992: 129–165)

Aus o.g. Studientagung und einer im Jahr 1993 stattgefundenen Netzwerktagung kam der Impuls für einen Kongress, der sich mit der Fachberatung als Berufsbild auseinandersetzen sollte. Unter Schirmherrschaft und finanzieller Beteiligung des BMFSFJ und der Beteiligung aller Spitzenverbände wurde dieser Kongress zwei Jahre vorbereitet und fand im Oktober 1995 in Berlin statt. Die Federführung hatten der DV, der als Verband der öffentlichen und freien Träger der sozialen Arbeit, die Aufgabe hat, Anregungen und Einflussnahme auf die sozialpolitischen Entwicklungen, Erarbeitung von Empfehlungen für die Praxis, Beförderung von Information und Austausch der Praktiker*innen, die Fort- und Weiterbildung und die Beobachtung und Analyse des Feldes. (vgl. Devivere 2000: 276) und eine „Zentrale Vorbereitungsgruppe“. Der Kongress fand mit 600 Teilnehmer*innen meist Fachberater*innen statt. (vgl. Irskens 1996: 1–2) Die Kongressdokumentation spiegelt detailliert die Diskussion, die Beiträge und die Ergebnisse der Arbeitsgruppen. So sind die Vorträge zu Grundsatzfragen wie "Macht, Einfluß, Persönlichkeit und Professionalität" (a.a.O. 5) von Meinhold, Thiersch, Preissing und Ehrhardt, die sich den Zielen von Fachberater*innen, ihren Selbst- und Berufsbildern, Konzepten von Fachberatung und ihrer Entwicklungsgeschichte als Frauenberuf widmen, in der Dokumentation enthalten. Im Weiteren finden sich die Arbeits- und Gesprächsergebnisse zur Geschichte in Ost- und Westdeutschland, zur Selbstbildern und Konzepten, Qualifikationen und Anforderungen, Fort- und Weiterbildung, Zusammenarbeit mit Trägern, Regionalität und Vernetzung und Mandate der Fachberatung. Innerhalb des Kongresses wurden Modelle und Praxen aus Schweden und Großbritannien vorgestellt. (vgl. Devivere/Irskens 1996: 1–51) Der besondere Charakter der Fachberatung als "Verknüpfungs- und Vermittlungsdienstleistung im Feld der Arbeit mit Kindern" (Karsten 1996:52)

wird betont und die Notwendigkeit zur Selbstdefinition und der eigenen Professionalisierung herausgearbeitet. (vgl. Karsten 1996: 52–53)

Auch einzelnen Aufgabenfelder und ihren Herausforderungen widmet sich die Dokumentation, wie z.B. der durch das KJHG angestoßenen Qualitäts- und Qualitätsentwicklungsdiskussion, der neuen Steuerung, sowie ersten Forschungsergebnissen (Projekt "Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen", siehe Kap. 2.3). (vgl. Devivere/ Irskens 1996: 1–99)

Die Zentrale Vorbereitungsgruppe kommt im Anschluss an den Kongress zu folgenden Forderungen:

1. „Aufnahme der Fachberatung in die Landesausführungsgesetze zum KJHG und Absicherung ihrer Finanzierung.
2. Aufnahme von Fachberatung in die Eingruppierungspläne der Tarifverträge.
3. Bildung trägerübergreifender Landesarbeitsgemeinschaften für FachberaterInnen [sic!] z.B. als Koordinierungsaufgabe eines überörtlichen Fortbildungsinstituts bzw. des Landesjugendamtes.
4. Innerverbandliche Effektivitätsprüfung von Fachberatung bezüglich regionaler Zuständigkeit und Aufgabenabgrenzung.
5. „Informationsdienst für Fachberatung“, z.B. als Beilage in vorhandenen Fachzeitschriften.
6. Forschungsauftrag zur Bedeutung und Wirksamkeit von Fachberatung durch das zuständige Bundesministerium.
7. Aufnahme des Aufgabenfeldes von Fachberatung in die universitäre bzw. Fachhochschulausbildung (Projektstudium).
8. Spezifische Fort - und Weiterbildungsangebote zur Qualitätssicherung von Fachberatung.
9. Regelmäßige bundesweite trägerübergreifende Veranstaltungen, z.B. ein weiterer Kongreß [sic!] in 5 Jahren" (Devivere / Irskens 1996: 7).

Parallel dazu gibt es eine großangelegte Fortbildung "Multiplikatoren - Fortbildung Tageseinrichtungen für Kinder (MFT)", die in den Jahren 1992 bis 1996 in den neuen Bundesländern stattfand und von der freien und öffentlichen Kinder - und Jugendhilfe, den Ländern und dem Bund gefördert wurde. Etwa 300 Teilnehmer*innen nahmen teil. (vgl. BT-Drs.13/11368: 208)

Heck stellt in dem Projektbericht Fortbildungen vor, die die Qualifizierung von Praxis- und Fachberater*innen zum Ziel haben. Diese sind als Langzeitfortbildungen konzipiert und finden organisiert über einen längeren Zeitraum verteilten Blöcken statt. Während dieser Zeit führen die Teilnehmer*innen ein kursbegleitendes Projekt, durch. Dies soll die Möglichkeit geben den „Transfer“ der Seminarinhalte in die Praxis zu erproben und zu hinterfragen. Parallel nehmen alle Teilnehmer*innen an Gruppensupervisionen teil, um die Rolle und das Handeln im Arbeitsfeld zu reflektieren. In dem Projektbericht finden sich Ausführungen zu vier Fortbildungen von verschiedenen Trägern. Der DV hat bereits zum Jahr 1993 seine erste Fortbildung ausgeschrieben. Im Rahmen des Projektes "Impulse aus Brandenburg" fand 1995 der erste Zertifikatskurs statt. Der Deutsche Caritas Verband folgte 1996 und die Diakonische Akademie startete 1997 mit einer Fortbildung. Da für den hier beschriebenen Kontext, der kommunalen Fachberatung in Westdeutschland die Fortbildungen des DV relevant gewesen sind, wird im Folgenden auf diese näher eingegangen. (vgl. Heck 1997: 163)

In dem Projektbericht zitiert Heck umfassend aus der ersten Ausschreibung des DV zum „Grundkurs Fachberatung“: „Mit diesem vierwöchigen Lehrgang mit begleitender Gruppensupervision für FachberaterInnen [sic!], Abteilungs- und SachgebietsleiterInnen [sic!] für Kindertagesstätten aus verschiedenen Verwaltungsebenen wenden wir uns an diejenigen, die sich mit dem eigenen Leitungs- und Beratungsauftrag auseinandersetzen wollen. Es geht dabei um Aspekte von Beraten, Fortbilden, Leiten und Verhandeln in unterschiedlicher Gewichtung (...) In den Kurswochen wird eine Verschränkung der institutionellen und personenbezogenen Aspekte angestrebt. Das setzt die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der eigenen Person in bezug [sic!] zur beruflichen Aufgabe voraus. Im Kurs werden vielfältige Methoden aus der Beratungs- und Fortbildungsarbeit angewandt; wir arbeiten mit Elementen des Psychodramas, des Soziodramas, der Gestaltarbeit und der Beratung“ (DV (Hg.) 1992: 20f. zitiert in Heck 1997:164). Inhaltliche Schwerpunkte der Fortbildung sind: die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle in der Institution, Berufsmotivation und Berufsweg, Arbeits- und Tätigkeitsfeldanalyse, institutionelle, hierarchische und sozialen Rahmenbedingungen, Leitungs- und Beratungsaufgabe, Beratungsansätze, Spielräume, Hindernisse und Möglichkeiten. (vgl. DV 1992: 20f. in Heck 1997: 164-165) Einige Jahre später (1997 + 1998) bietet der DV den Aufbaukurs „Fortbildung entwickeln, planen, durchführen“ an, um die Kompetenzen der Praxis- und Fachberater*innen für die Erwachsenenbildung zu stärken. Auch dieser wird durch Supervision begleitet. (vgl. Heck 1997: 165)

In dem Projekt „Impulse aus Brandenburg“ wird innerhalb der Fortbildung mit ähnlichen Settings und Methoden gearbeitet wie beim DV. Psychodrama und Supervision haben

auch hier einen großen Stellenwert. Im Fokus steht jedoch die "Entwicklung und Erprobung eines Fortbildungskonzeptes, das für die Situation des Überganges von einer staatlich strikt strukturierten Befähigungspädagogik im Vorschulbereich hin zu einer an den Grundsätzen einer westlichen Industriegesellschaft orientierten Pädagogik geeignet war". Im Vorwort der Projektdokumentation wird darauf verwiesen, dass Teilnehmer*innen des Kongresses 1995 aus den alten Bundesländern sich eine Fortbildung ähnlichen Formates gewünscht hätten. Mit dem Titel des Projektes "Impulse aus Brandenburg" habe man darauf verweisen wollen, dass sich die Konzeption auch für andere Bundesländer eigne. (vgl. Laewen 1997: 4–5) Der Projektbericht betont die Ausgangslage für die Teilnehmer*innen der Fortbildung, deren Aufgabe es ist, die Kindertageseinrichtungen bei ihrem Veränderungsprozess zu begleiten. Dies erfordert eine Reflexion der Pädagogik in der DDR, der beruflichen Sozialisation, Überprüfung der erworbenen Kompetenzen, Entscheidungen darüber was beibehalten und wo ein Perspektivenwechsel stattfinden muss. Dazu ist es notwendig das Erziehungs - und Beratungssystem der DDR zu analysieren und die Erfahrungen damit nicht nur kognitiv, sondern auch emotional zu bearbeiten. Der Kurs sieht vor, diesen Prozess zunächst den Berater*innen zu ermöglichen, damit diese dann in ihrer Praxis die Fachkräfte dabei begleiten können. Zentral sind daher Themen wie Menschenbild, sowohl für die Ebene der Kinder als auch der Mitarbeiter*innen und das resultierende Beratungsverständnis. (vgl. Andres 1997:6–8) Andres und Laewen argumentieren, dass sowohl in der BRD als auch in der DDR neue Erkenntnisse über die Entwicklung von Kindern in der Praxis von Kindertageseinrichtungen nicht einbezogen wurden. In der DDR wurde dies durch staatliche Restriktion, in der BRD u.a. durch die fehlenden Transferstrukturen zwischen Forschung und Praxis bewirkt. (vgl. Andres 1997: 11–12)

Den Organisator*innen des Kurses ist es wichtig, dass Inhalt und Form miteinander korrespondieren. Arbeitsformen exemplarisch erlebbar und dialogisch eingesetzt werden. Entsprechend den Theorien zur Erwachsenenbildung nach Freire werden die Lebens - und Arbeitssituationen, kritische Ereignisse im Leben einbezogen. Für die Reflexion der prägenden (arbeits-) biographischen Erfahrungen in der DDR- Zeit sind je nach Kursverlauf bis zu drei Wochen vorgesehen. (vgl. Andres 1997: 20–40)

Musiol beschreibt zwei "Erschütterungen", die für die Berufstätigkeit der Erzieherinnen der ehemaligen DDR besonders gravierend waren: "der Wegfall des einheitlichen Programmes" und "die veränderte Führungsrolle der Erzieherin". Für die Fachberater*innen stellen sich diese Bewältigungsleistungen doppelt. Zum einen müssen sie selber diesen "Bruch" bewältigen, gleichzeitig die Erzieherinnen bei deren Auseinandersetzung

und Bewältigungsprozess unterstützen. (vgl. Musiol 1997: 101) Auch für die Fachberater*innen gilt es von einer Führung der Erzieher*innen in eine Unterstützer*innen- bzw. Begleiter*innenrolle zu kommen und gleichzeitig zu bearbeitende Themen selber zu identifizieren, Recherche zu betreiben und Wissen neu selber zu entwickeln, zu ordnen, aufzubereiten, denn auf „das Programm“ konnten auch sie nicht mehr zurückgreifen.

Der Kurs beinhaltet auch die Aneignung von Wissen. Beratungsinhalte wie psychologische Grundlagen der Pädagogik, Interventionsanlässe, Vorschulpädagogik, pädagogische Konzepte und Modelle, Elternarbeit, soziologische und rechtliche Grundlagen, Rahmenbedingungen institutioneller Kinderbetreuung, berufliche Rolle, Berater*innenpersönlichkeit und Beratungsmethoden. (Andres 1997: 30–40)

In der Fachberatungsfortbildung innerhalb des Projektes „Impulse aus Brandenburg“ haben Inhalte der Arbeit in Kindertageseinrichtungen einen hohen Stellenwert, während die Fortbildung des DV sich ausschließlich mit dem Berater*innenkontext, der Rolle und den Methoden auseinandersetzt.

Es zeigt sich, dass es in den 90 er Jahren eine breite Diskussion um Fachberatung gegeben hat. Die Fachberatung für Kindertageseinrichtungen ausgebaut und um Standards gerungen wurde. Als Definition für Fachberatung kann für diesen Zeitraum die Definition von Karsten (1996) dienen: „Fachberatung ist eine personenbezogene Struktur entwickelnde soziale Dienstleistung (bzw. Vermittlungs- und Verknüpfungsdienstleistung) im Feld der Jugendhilfe. Sie wirkt qualitätssichernd und – entwickelnd im Felde der Erziehungsarbeit und der Lebensgestaltung von Kindern“ (Karsten in Irskens 1996:200).

5.3.11.3 Leben von Marianne Viets / *„Und ich wollte das beweisen, dass ich mit Fug und Recht Fachberatung mich nennen darf“ (52/1635-1636)*

Ende 1989 verlässt die Kollegin von Marianne Viets den Landkreis. Dies gibt der Oberkreisdirektor in dem Begleitschreiben zum Fortbildungsprogramm 1990 bekannt:

„Für die zum 30.09.1989 ausgeschiedene Kreiskindergärtnerin Frau (A) wird der hier im Amt bereits tätige Dipl.-Sozialarbeiter Herr (A) im Bereich der pädagogischen Betreuung der Kinderspielkreise mit tätig. Da Herr (A) jedoch auch noch andere Aufgabengebiete abzudecken hat, wurde davon abgesehen ihm einen festen Betreuungsbereich zuzuweisen. Sein Einsatz wird also mehr punktuell und auf Anforderung geschehen. Dies gilt insbesondere für den Bereich der Grund- und Fortbildungsmaßnahmen“ (AM-LK 44).

Im gleichen Jahr wechselt auch die Jugendamtsleitung. Ein langjähriger Verwaltungsbeamter und Mitarbeiter des Jugendamtes wird Jugendamtsleiter. Dieser war seit etwa Mitte der siebziger Jahre mit Kindergarten – und Spielkreisangelegenheiten im Verwaltungsbereich befasst. (vgl. AM-LK 45: 5)

Für Marianne stellen der neue Kollege und der neue Amtsleiter eine große Veränderung dar. Durch den Kollegen, der „mehr punktuell“ eingesetzt wird, ist sie nun für die Betreuung aller Spielkreise im Landkreis zuständig. Es handelte sich zu diesem Zeitpunkt um ca. 30 Spielkreise mit 800 Plätzen. (vgl. AM-LK 46: Tischvorlage)

Der neue Kollege, der Sozialpädagogie ist und vorher in anderen Bereichen des Jugendamtes tätig war, hätte gern selber die Amtsleitung übernommen. Er ist Marianne seit Beginn ihrer Tätigkeit als Kreiskindergärtnerin bekannt. Seit 1972 hatte er in den Lehrgängen für die Spielkreisgruppenleiterinnen mitgearbeitet und auch die Prüfungen mitabgenommen. (40/1263 – 41/1285)

Die Zusammenarbeit gestaltet sich für Marianne schwierig.

„Also wir kannten uns, und er hat auch immer schon eh also Fortbildungen gemacht. Ja dann wurde er mein Kollege. ch (.) Er fühlte sich aber so nun m, m, meinte, aber er wäre mehr als ich. Das war nich so ganz einfach. (.) Und wir ham sehr viel Kämpfe miteinander gehabt“ (41/1281-1285)

Marianne fühlt sich durch den neuen Kollegen mit ihrer Qualifikation als Kindergärtnerin, in ihrer Arbeitsweise und Arbeitsauffassung in Frage gestellt.

„ich bin ein sehr emotionaler Mensch. Ich hab mich sehr (.) immer auf meine Gefühlsebene verlassen auch. Verlassen können auch. Mein Bauchgefühl war eigentlich immer richtig. Und so bin ich auch vorgegangen. Ich hab immer (.) ch eh meine Beratung darauf abgestimmt gehabt. Und er wollte mir meine Gefühle permanent ausreden. Die hat man nicht zu haben. Es muss alles auf der Sachebene abgehakt werden“ (41/1287 – 1293)

Anders als durch die Amtsleiter zuvor, fühlt sich Marianne auch durch den Amtsleiter in Frage gestellt.

„(.) ich muss sagen, auch (A) hat sich verändert. (.) Hat meine Fachlichkeit mehr anerkannt, was er nicht immer getan hat.“ (62/1956-1957)

„Also (.) meine Stelle war ja nicht immer anerkannt. (.) Ganz und gar nicht. (.)

Ich wurde (.) als jemand gesehen, die da nen bisschen mit ihren Körben rumfährt.

Und irgendwas mit Kindern zu tun hat. Mehr wusste eigentlich niemand. (.)

I.lacht

Die dauernd unterwegs ist. (.) Schön auch, ne. Ist ja nett, wenn man dann bei Sonnenschein (.) ausfahren kann. (.) Und die anderen müssen am Schreibtisch sitzen.“ (61/1928- 1935)

Der Bereich der Kindertagesbetreuung rückt auch im Landkreis mehr in den Fokus. Der JWA beschäftigt sich umfassend mit den Kindertagesstätten. Ende 1990 in einer öffentlichen Sitzung mit Pressevertretern und einem externen Referenten, wird die Situation im Landkreis erörtert. In der Niederschrift zu dieser Sitzung ist in der Liste der Anwesenden die Kreiskindergärtnerin nicht aufgeführt. Es gibt jedoch drei nicht namentlich genannte Zuhörer. Der JWA diskutiert die Bestanderhebung für die Kindertagesstätten im Landkreis unter Bezugnahme auf den 8. Jugendbericht. (vgl. AM-LK 46: 1–4) Die besondere Relevanz für die Thematik wird im Vorwort zur Tischvorlage begründet: „Das Thema „Kindertagesstätten“ ist aufgrund der gestiegenen Nachfragen nach Plätzen nicht nur im kommunalen Bereich, sondern auch auf Landes - und Bundesebene hinaus aktuell geworden. Die Diskussionen in den Städten und Gemeinden des Landkreises (A) wegen der Schaffung von weiteren Kindergartenplätzen, das Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) zum 01.01.1991 (und dem ursprünglich im Entwurf enthaltenen Anspruch auf einen Kindergartenplatz) sowie die Absicht der Nieders. Landesregierung, in dieser Wahlperiode ein Kindergartengesetz zu verabschieden, haben in den vergangenen Monaten dem Thema „Kindertagesstätten“ einen besonderen Stellenwert eingeräumt“ (AM-LK 46 Tischvorlage :1).

Der hier als Tischvorlage vorliegende Bericht soll dem JWA und den Trägern bei der Planung „beihilflich“ sein. Der Bericht stellt detailliert, geordnet nach Gemeinden/ Samtgemeinden dar, wie viele Plätze für 3-5-jährige Kinder in den Gemeinden, aufgesplittet nach Kindergärten und Spielkreisen, vorhanden sind und wie hoch der Fehlbedarf nach einer angestrebten „Sollzahl 90%“ (Versorgungsquote) einzuschätzen ist. Der Bericht stellt fest, dass der Bedarf an Kindergartenplätzen mit einer durchschnittlichen Versorgungsquote von 64 % gedeckt ist. In den ländlichen Gemeinden wird dieser Bedarf zu 40 bis 60 % durch Kinderspielkreise gewährleistet. Hinzukommen Plätze in Nachmittagsgruppen und mit geringen Öffnungszeiten, die nicht den zukünftig geltenden Ansprüchen des KJHG entsprechen. (vgl. AM-LK 46 Tischvorlage: 3-8)

Mit dem Inkrafttreten des KJHG und dem dort formulierten Anspruch der Mitarbeiter*innen auf Fortbildung (§72, 74 KJHG) verändert der Landkreis ab 1991 die Zielgruppen der Fachberatung und gibt den Trägern gegenüber bekannt, dass nun auch die Erzieherinnen (EA – vermutlich die Mitarbeiterinnen der Kindergärten) an den Fortbildungen

teilnehmen können. Der Kreisverwaltungsdirektor schreibt dazu in seinem Begleitschreiben an die Träger zum Fortbildungsprogramm, welches durch Marianne erstellt wurde: „Das Programm ist so gehalten, daß [sic!] – mit Ausnahme der Lehrgänge- auch Erzieherinnen die Fortbildungsangebote wahrnehmen können“ (AM-LK 47). Im Jahr darauf werden die Mitarbeiterinnen der Kindergärten direkt durch das Fortbildungsprogramm, welches jetzt „Grund- und Fortbildungsprogramm 1993 für Mitarbeiterinnen in Spielkreisen und Kindergärten im Landkreis (A)“ heißt, angesprochen. (vgl. AM-LK 48, Titelblatt)

Inhaltlich schlägt sich die Veränderung der Zielgruppe nicht deutlich nieder. Jedes zweite Jahr beginnt weiterhin ein Einführungslehrgang für Spielkreismitarbeiterinnen. Im Folgejahr findet dann der Aufbau – und Abschlusslehrgang für die Spielkreisgruppenleiterinnen statt. Parallel dazu werden Fortbildungen in Form von ein- und zweitägigen Veranstaltungen zu verschiedenen Themen angeboten. Die Kreiskindergärtner*innen (auch aus dem Nachbarlandkreis) und ihr männlicher Kollege bieten weiterhin (ersichtlich bis 1996) die Veranstaltungen wie in den 80 er Jahren an: Elternarbeit, Planung nach dem Situationsansatz, Spiel mit Hand- und Kasperpuppen, Bewegung, Sport, Spiel und Tanzen. Dazu komme zwischen 1992 bis 1996 jährlich zwei Tage „Reggio-praktisch“. (vgl. AM-LK 31, AM-LK 48, AM-LK 49)

In diesen Jahren des Umbruchs hat Marianne Viets ein ambivalentes Verhältnis zu den Teilnehmerinnen der Fortbildungsveranstaltungen. Vermutlich stellen die Spielkreismitarbeiterinnen die größere Zahl der Teilnehmerinnen, doch sind wahrscheinlich auch schon Mitarbeiterinnen der Kindergärten darunter. Marianne führt im Interview eine Szene aus, die sich in eines der o.g. „Reggio-praktisch“ – Seminare einordnen lässt:

„Die brauchten mich nur anzugucken, die wussten das ganz genau. Also das ich ne absolut (.) ch Gegner Schablonen bin. (l.Mh) Und auch die, ne, und denn auch immer denn, hab ich die alle aufn Knien rumrutschen lassen. (.) (lacht) bei der einen Weiterbildung. Und da mussten sie alle auf Knien, eh oder eben in der Hocke(.) und sich die Wände angucken und mal sehen mhm was denn da so hängt.“ (56/1772 – 1777)

Mit der Einführung des KJHG zum 01.01.1991 haben die Mitarbeiter*innen in der Kinder- und Jugendhilfe ein Recht auf Beratung, welche durch das Jugendamt angeboten werden muss (s.o. § 72 Abs.3 KJHG in Verbindung mit § 74 KJHG). Im Landkreis findet dies zunächst keinen Niederschlag in der Praxis des Beratungsangebotes für die Kindertageseinrichtungen. Erst die Verabschiedung des niedersächsischen KiTaG im Dezember 1992, in dem die Fachberatung für Kindertageseinrichtungen (§11 KiTaG) geregelt ist, führt zu einer Veränderung des Beratungsangebotes. Anfang 1994 wird den Trägern und Mitarbeiterinnen der Kindertageseinrichtungen offiziell bekannt gegeben, dass Marianne

und ihr Kollege als Fachberater*innen eingesetzt sind. Der Amtsleiter setzt dem jährlichen Begleitschreiben an die Träger der Kindertageseinrichtungen hinzu: „Anschließend weise ich darauf hin, daß [sic!] Frau Viets und Herr (A) als Fachberater im Sinne des § 11 (1) KiTaG zur Verfügung stehen. Sollte vor Ort keine Fachberatung möglich sein, werden sie auf Wunsch nach Absprache mit dem Träger tätig“ (AM-LK 50). Im Jahr darauf wird im Anschreiben an die Mitarbeiterinnen deutlicher auf die Beratung hingewiesen. „Wie im Vorjahr bereits mitgeteilt, stehen Frau Viets und Herr (A) als Fachberater im Sinne des § 11 (1) KiTaG zur Verfügung. Bei Bedarf können sie von Ihnen zur fachlichen Unterstützung und Beratung angefordert werden“ (AM-LK 51).

Marianne erlebt diese Aufgabenveränderung ambivalent. Sie ist stolz, dass sie von der Kreiskindergärtnerin zur Fachberaterin wird und ihr diese Arbeit zugetraut wird. Gleichzeitig hat sie das Gefühl, dass der Landkreis (vermutlich der Amtsleiter) es sich einfach macht und auf das vorhandene Personal zurückgreift ohne sich Gedanken darüber zu machen, was dies an Veränderungen der Arbeit mit sich bringt.

„Der Landkreis (A) (.) war aber der Ansicht, dass ich diese Aufgabe sehr wohl ausfüllen kann. (.) Und ham eben mich dann quasi (.) umbenannt, mehr oder weniger, als Fachberatung. Und eh gehaltsmäßig hatte ich bis dato auch sowieso schon ehem Sozialarbeitergehalt.“ (38/1202 – 1205)

Der Aufgabenbereich von Marianne Viets sich wesentlich. Neben der Zuständigkeit für nunmehr 20 Spielkreise (Grundbildung, Fortbildung, Beratung), kommt nun die Beratung der (mindestens) 23 kommunalen Kindergärten dazu. Außerdem müssen die Fachberater*innen der öffentlichen Träger sich mit den freien Träger absprechen und prüfen, ob diese selber Beratung anbieten oder ob sie auch da zuständig sind. Dies bedeutet einen hundertprozentigen Zuwachs an Einrichtungen. Da die Kindergärten oftmals sehr viel größer waren als die ein- bis zweigruppigen Spielkreise, bedeutet dies auch einen großen Zuwachs an zu betreuenden Mitarbeiter*innen. Mitarbeiter*innen, die anders als die Spielgruppenmitarbeiter*innen in der Regel Erzieher*innen oder Kinderpfleger*innen sind und damit über eine Ausbildung zur Fachkraft verfügen.

Die kirchlichen Kindergärten besitzen eigene Praxis- und Fachberatung. Ab wann die DRK Kindergärten Fachberatung vor Ort hatten, ist der Datenlage nicht zu entnehmen. (vgl. AM-LK 52: Anhang 1) Zu vermuten ist, dass die AWO Kindergärten von Hannover aus betreut wurden, da dort bereits seit der 70er Jahre (s.o.) Fachberatung installiert wurde. Unklar ist die Zuständigkeit für die acht kirchlichen Spielkreise. Diese waren bislang auch von der Kreiskindergärtnerin betreut worden. Da jedoch die evangelische Kir-

che über eine Fachberatung verfügt, könnte die Zuständigkeit zu diesem Zeitpunkt wechseln. Die Richtlinie für Kinderspielkreise aus dem Jahr 1972 und die damit verbundene Betreuung der Spielkreisgruppenleiterin ist jedoch weiterhin in Kraft. Im Landkreis ist zwischen 1994 und 2004 der Fachberater für den Sprengel für die evangelischen Kindergärten zuständig. (vgl. W 4: 5) Der Sprengel umfasst eine Region, die sich über 5 Landkreise erstreckt. Aufgrund der wachsenden Herausforderungen und vermuteter, zunehmender Konkurrenz zwischen den Kindertageseinrichtungen, hält der Sprengelfachberater eine Profilierung der Kindertageseinrichtungen für notwendig. Dies führt er als einer der Gründe an, warum er das System der "kollegialen Fachberatung" im Sprengel ausbaut (vgl. DA-12), so ein Zeitungsartikel aus dem Jahr 2001. Im Landkreis gibt es Mitte der 90er Jahre 10 evangelische Kindergärten. Zuständig für die Beratung ist der o.g. Fachberater. Da dieser jedoch für eine Vielzahl von Einrichtungen zuständig ist, etabliert sich ein System der kollegialen Praxisberatung, die jeweils bei den Kirchenkreisen angesiedelt ist. Meist handelt es sich dabei um eine Leiterin oder Mitarbeiterin einer evangelischen Kindertageseinrichtung, deren Arbeitsvertrag um einige Stunden für diese Aufgabe aufgestockt wird.

Bis 1994 steigt der Versorgungsgrad im Landkreis auf 80 % für Kinder zwischen drei und sechs Jahren. Dies liegt auf den ersten Blick deutlich über dem niedersächsischen Durchschnitt. Die genauere Betrachtung zeigt jedoch, dass ca. 28 % durch Spielkreise und Nachmittagsgruppen erzielt werden und nur 53% der Kinder einen Platz in einer regulären Kindergartengruppe besitzen. (vgl. AM-LK 53 Vorlage zu TOP 2 :3)

Im selben Jahr schließt der Landkreis mit den Gemeinden/ Samtgemeinden eine Vereinbarung. Als Träger der örtlichen Jugendhilfe ist der Landkreis verantwortlich den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz sicherzustellen. Nach § 69 Abs. 5 KJHG in Verbindung mit § 13 Abs. 1 AG KJHG überträgt der Landkreis diese Aufgabe an die Gemeinden bzw. Samtgemeinden und beteiligt an den Investitionskosten pro neugebautem Platz, ebenso auf Antrag an den Elternbeiträgen bis zum niedrigsten Staffelsatz. Können die Träger keine Fachberatung gewährleisten, wird diese ebenfalls vom örtlichen Träger der Jugendhilfe gestellt. (vgl. AM-LK 54: 27–28) Dies bedeutet, dass ein Ausgleich zwischen den Gemeinden (§ 2 Abs 1 NLO) nur in Bezug auf die Investitionen zustande kommt. Bei der Finanzierung des laufenden Betriebes sind die Gemeinden auf sich selbst gestellt und müssen im Rahmen ihrer Möglichkeiten wirtschaften.

Der Landkreis, vertreten durch die Fachberaterin, ist jedoch für die Beratung der Kommunen und Träger bei dem Ausbau der Plätze zuständig. Für Marianne erweitert sich dadurch die Zielgruppe ihrer Beratung deutlich. War sie als Kreiskindergärtnerin in erster

Linie für die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern zuständig, stehen jetzt während des Platzausbaus die Träger im Mittelpunkt.

„durch die ch die Bauplanungen, durch als es dann mit den ch das fing an im Grunde genommen schon 93 (I.Mh), als dann die Kindergärten alle gebaut wurden.

I.Mh

Und ich dort ja überall gefragt wurde. Und überall in die Bauplanungen mich mit ein- gemischt oder (.) einmischen musste auch. Und überall die Stellungnahmen dazu gegeben hab. Wurde ich ganz anders wahrgenommen auf einmal. Weil ich dort ja dann auch die Träger mitberaten habe. (I.Mh) Oder auch. Und sie dann auch anfin- gen meinen Rat zu schätzen.“ (62/1961-1969)

Das neue Arbeitsfeld „Trägerberatung“ bedeutet für Marianne Anerkennung. Im Jugend- amt bei Kolleg*innen und Amtsleiter fühlt Marianne sich mit ihrem Arbeitsfeld, welches sehr von der übrigen Arbeit im Jugendamt abweicht und ihrer Kindergärtnerinnenausbil- dung nicht akzeptiert. Mit der neuen Zielgruppe kann sie zeigen, was sie kann und weiß und bekommt Anerkennung von einer Personengruppe, deren Anerkennung ihr wichtig ist, Lokalpolitiker mit Einfluss in der Region, wie Vater und Bruder.

Marianne bemüht sich um die Erweiterung der Öffnungszeiten der Spielkreise, damit diese als Plätze anerkannt werden und dem Rechtsanspruch genügen.

„Aber ich hab sie immer unterstützt. (.) Und ich hab auch immer dafür, mir warn die drei Tage zu wenig. Mir warn auch eigentlich die vier Tage zu wenig. Aber es war wenigstens ch etwas wo ich gesagt hab, das ist ch ehem ja da kann man kontinuier- lich und da kann man Kindern etwas mitgeben.

I.Mmh.

Was darunter ist geht eigentlich nicht. Und hab dann auch (.) mich gegenüber Eltern, Träger, allen was da ist, immer versucht durchzusetzen und zu überzeugen ch, dass das, und dann kam, gut, immer wenn`s ans Geld geht, denn (.) denn klappt so was ja auch. Nich aus Überzeugung aber weil es eben denn, blieb ihnen nichts anderes übrig.“ (35/1100 – 1109)

Die Verhandlungen mit den Gemeinden sind zäh. Vor allem die kleinen Gemeinden in denen es nur den Spielkreis gibt, möchten an ihrer Tradition und an den alten Strukturen festhalten. Von Bedeutung ist sicher auch der erhebliche finanzielle Aufwand für die Be- triebskosten. Gleichzeitig zeigen die Gemeindevertreter wenig Verständnis für die Eltern, die sich eine fünftägige Betreuung wünschen.

„Aber wenn ne Mutter was anderes braucht und die Gemeinde, dass nicht bieten kann und sie ne fünften Tag abgedeckt haben muss, so musste, musste sie irgendwie Tagesmutter nehmen ch oder musste in eine andere ch Gemeinde gehen eh und das was sie dort mehr bezahlen muss an Elternbeitrag muss die Gemeinde erstatten.“ (36/1124 – 1128)

Marianne ist damit beschäftigt den Gemeinden die Ansprüche der Eltern zu erklären und stößt dabei oft auf Unverständnis und Ärger der Kommunen und der Räte. Hilfreich sind ihr hier die eigenen Erfahrungen als berufstätige Mutter, die es ihr möglich machen glaubwürdig aufzutreten und so die Thematik in den Dörfern voranzutreiben. Marianne weiß, welche Bedeutung eine verlässliche Betreuung für die Familien, insbesondere die Frauen hat.

„Deshalb konnte ich mein Beruf auch, konnte ich auch mir das aufbauen, weil sie war ganztags da. Hat nie gesagt, ich will nicht in den Kindergarten.“ (Nacherhebung 26/814 - 816)

Die Ansprüche an die Leistung von Fachberater*innen werden in der Fachöffentlichkeit in der Debatte um die Professionalität des Personals im Bereich der Kindertageseinrichtungen diskutiert. (vgl. BT-Drs.11/6576, 1990: 99–101) Kritisiert wird das Ausbildungsniveau der Fachkräfte in den Kitas und argumentiert wird eine Anhebung der Ausbildung auf Fachhochschulniveau. (vgl.a.a.O.188–218) In der gleichen Diskussion wird die kontinuierliche Fachberatung und Fortbildung für die Mitarbeiter*innen in Kindertageseinrichtungen gefordert. Die fachöffentliche Diskussion dreht sich auch um die Qualifizierung und um die Aufgaben der Fachberater*innen. Diese sehr breite und in fast allen Bundesländern geführte Diskussion zieht sich, wie nachgezeichnet durch die 90er Jahre. Die Profile, die durch die AGJ, die Länder und die Träger veröffentlichten werden, beschreiben die Aufgaben und die Ansprüche an die Fachberatung. Die freien Träger bauen ihre bestehenden Systeme aus. Als Voraussetzung für die Tätigkeit als Fachberaterin wird häufig das Fachhochschulstudium der Sozialpädagogik angeführt.

Marianne, die ohnehin darunter leidet kein Studium absolviert zu haben und sich vom Amtsleiter und dem Kollegen nicht anerkannt fühlt, sieht sich nicht als „richtige“ Fachberaterin, obwohl sie die Aufgaben in vollem Umfang wahrnimmt.

„Und ich wollte das beweisen, dass ich mit Fug und Recht Fachberatung mich nennen darf.“ (52/1635 – 1636)

Im März 1995 beginnt Marianne beim DV eine Langzeitfortbildung für Fachberater*innen. Der DV hat bereits 1993 mit Fortbildungen für Fachberater*innen begonnen. (vgl. Heck 1997: 163)

Die Unterlagen von Marianne zeigen, dass der Durchlauf an dem sie teilgenommen hat, anders konzipiert war als in der Literatur ersichtlich. (siehe Kap.5.3.11.2.3) Die erste Fortbildungswoche findet im März 1995 statt. Die 18 Teilnehmerinnen und drei Teilnehmer kommen bis auf eine Fachberaterin aus den alten Bundesländern. 16 Teilnehmer*innen sind bei öffentlichen Trägern (Landesjugendämter, Jugendämter der Landkreise und Städte) und fünf Teilnehmer*innen bei kirchlichen Trägern beschäftigt. Die Lehrgangsführung besteht aus einem Diplom-Sozialarbeiter und einer Diplom-Pädagogin, die beide in der Lehrgangsankündigung herausstellen, dass sie Psychodrama-Leiter*in seien. (vgl. AM-DV 1) Es folgen im Zeitraum von März 1995 bis Oktober 1996 insgesamt fünf Lehrgangswochen und 15 zwischen den Lehrgangswochen liegenden Supervisionsterminen in einer Kleingruppe. Marianne fährt zu den Supervisionsterminen nach NRW. Wo sie mit zwei weiteren Teilnehmerinnen aus dem "Grundkurs Fachberatung" an der Supervision teilnimmt. Diese wird von einer Supervisorin durchgeführt, die als Erzieherin in Kitas tätig war, später Sozialpädagogik studiert hat und anschließend eine Supervisorinnenausbildung nach den vom DV herausgegebenen Standards zur Supervision absolviert hat. In ihrer schriftlichen Vorstellung an die Teilnehmerinnen bezieht sich die Supervisorin ausdrücklich auf die dem Schreiben beigelegten Empfehlungen des DV. (vgl. AM-DV 8) In den "Empfehlungen zur Supervision, Bedeutung und Organisation" argumentiert der DV, die Bedeutung von Supervision im Kontext der Jugend-, Sozial- und Gesundheitshilfe. Die Empfehlungen richten sich an die Träger, um ihnen zu verdeutlichen, dass Supervision ein "fester Bestandteil der sozialen [sic!] Arbeit" sein muss, wenn der Erfolg von Hilfeprozessen nicht beliebig sein soll. Supervision wird als Instrument zur Steuerung und Überprüfung der Arbeit eingeordnet. Der DV bezieht sich auf die Verpflichtung zur Praxisberatung durch das KJHG und argumentiert, dass die Praxisberatung Supervision als Begleitung des beruflichen Handelns einschließen. Daher "ist Supervision vom Träger bereitzustellen und von den Fachkräften in Anspruch genommen zu werden". Unter Supervision versteht der DV einen zeitlich begrenzten, aber kontinuierlichen "Lehr - und Lernprozeß" [sic!], welcher durch systematische Reflexion der "Überprüfung der Wirksamkeit des beruflichen Handelns", "Der Verarbeitung von psychischen Belastungen und Konfliktsituationen", "der Stärkung der Fach-, Feld- und Personenkompetenz" dient und gleichzeitig die Rahmenbedingungen reflektiert. In seiner Argumentation bezieht sich der DV explizit auf den achten Jugendbericht. Bezogen auf die Arbeitsformen und die Organisation der Supervision stellt der DV heraus, wie

wichtig externe Supervision durch für die Organisation Außenstehende ist und dass interne Supervision nur wirksam sein kann, wenn sie durch Personen erfolgt, die in Stabfunktion tätig sind. Diese ist jedoch immer wieder durch externe Supervision zu ergänzen. Bzgl. der Standards für die Ausbildung von Supervisor*innen bezieht sich der DV auf die Standards der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. (DGSv) von 1990. (vgl. DV 1992: 1–10) Die Lehrgangswochen haben ebenfalls eher einen „supervisorischen Stil“, d.h. die Prozesse innerhalb der Fortbildungsgruppe werden „als Spiegel der Realität“ genutzt. Gruppendynamische Prozesse stehen im Fokus der sechswöchigen Fortbildung und wechseln sich ab mit Selbsterfahrungsphasen, Rollenklärungen in Bezug auf die Organisation, in der die Teilnehmer*innen tätig sind und dem "Kennenlernen und Training von Handwerkszeug/ Methoden zur Beratung und Verhandlung, zur Führung und Moderation" (AM-DV 1) und deren Reflexion. Fortbildungssetting, Aufbau und auch Inhalte scheinen sich an den gängigen Ausbildungen in dem Bereich des Psychodramas, der Supervision und ähnlichen Schulen zu orientieren.

In der ersten Lehrgangswochen steht entsprechend des Konzeptes die Fortbildungsgruppe im Mittelpunkt. Ein Seminartag widmet sich der "Lebens - und Arbeitsbiographie" der Teilnehmer*innen. Die Methoden der Supervision wie z.B. der "Lernkontrakt" werden exemplarisch eingesetzt. Für die Zeit bis zur nächsten Seminarwoche bekommen die Teilnehmer*innen eine "Praxisaufgabe". (vgl. AM-DV 2) Vermutlich sollten die Teilnehmer*innen eine "Typische Situation aus der Arbeit" schildern. Diese werden zu Beginn der zweiten Fortbildungswoche thematisiert. In dieser Woche steht die Organisation, in denen die Teilnehmer*innen tätig und ihre Rolle in diesem System sind im Vordergrund. Die „eigene Verortung in der Hierarchie“ und die „berufliche Einbindung“ werden betrachtet. Auch hier wird, neben wenigen Begriffsklärungen z.B. zu Aufsicht und Beratung, überwiegend mit Selbsterfahrung innerhalb des Gruppenkontextes gearbeitet. "Hausaufgabe" ist es eine "Tätigkeits - und Stellenbeschreibung" anzufertigen. (vgl. AM-DV 3)

Für Marianne Viets, die bislang ihre Arbeit pflichtbewusst erfüllt und sich dabei an die Vorgaben des Landes und der männlichen Vorgesetzten gehalten hat, stellt diese Fortbildung eine große Herausforderung dar. Ihre Orientierungspunkte waren bisher „die Richtlinie“ (von 1972) und die Aufgaben/Aufträge, die ihr früher durch den Vater, durch die Anleiterinnen, dann durch die Amtsleitungen übertragen wurden. Jetzt steht sie selber und ihre Rolle als Fachberaterin im Mittelpunkt. In der zweiten Fortbildungswoche kommt es für Marianne zu belastenden Erlebnissen, die sie im Interview detailliert schildert. Das Stehen im Mittelpunkt der Gruppe und das Offenlegen von den Problemen mit dem Kollegen lösen bei ihr, aufgrund der Reaktionen der anderen Teilnehmer*innen, schmerzhaft Kindheitserinnerungen aus. Sie fühlt sich in die Zeit zurückversetzt, in der

sie sich in der Schule bloßgestellt und ausgelacht fühlte. Ebenso wie damals fühlt sie sich von den Gruppenleiter*innen allein gelassen.

„Da war diese Szene (.) aus meiner Kindheit wieder da. (i.Ja) (..) Und dann war sieben Uhr. (.) (I. Dann war Schluss) War Schluss. Die ham das nicht aufgetan (undeutlich) Die ham nichts gemacht.“ (50/1582 – 1584)

Marianne wird deutlich wie wichtig es ist, mit Teilnehmer*innen vorsichtig umzugehen. Obwohl sich diese Erfahrungen während der Fortbildung wiederholen, hält Marianne aus und beendet die Fortbildung regulär. Ihr Ziel ist es, das Zertifikat als Fachberaterin zu erhalten.

„Bloß stellen und das hatte ich in meiner Kindheit genug erlebt. (..) Das brauchte ich da nun nicht noch. Ich wollte aber mein Zertifikat. Ich wollte, dass der Landkreis stolz auf mich ist.“ (51/1632 – 52/1634)

Trotz der unangenehmen Erfahrungen kann Marianne die Fortbildung und die Supervision nutzen, um den Konflikt mit dem Kollegen zu bearbeiten.

„Wir waren auf einmal wirkliche Kollegen. Und wir schätzen uns auch. (.) (I.Mh) Und mochten uns auch. Ich hab immer noch manche Sachen gehabt, wo ich dachte Dieter jetzt langst. Aber es ch war (..) ein anderes Verhältnis. (52/1655 – 1658)

Die folgenden Kurswochen sind eher thematisch ausgerichtet. In der dritten Kurswoche, die im November 1995 stattfindet, wird zum Einstieg die Situation des Kurses betrachtet. Die "Hausaufgaben" der Teilnehmer*innen werden präsentiert und vereinbart, wie mit diesen Ergebnissen weitergearbeitet werden soll. In dieser Fortbildungswoche steht das Thema "Beratung" im Mittelpunkt. Eine weitere Referentin, ist für diese Tage vom DV eingeladen worden. Anhand von konkreten Beratungssituationen werden Grundlagen der Kommunikationstheorie, der systemischen und der kollegialen Beratung erarbeitet. Der Anteil des Seminars, welcher sich mit der Dynamik in der Fortbildungsgruppe beschäftigt, fällt deutlich geringer aus als in den beiden Wochen zuvor. (vgl. AM-DV 4) Die vierte Woche, die im Januar 1996 stattfindet, nimmt die Thematik "Beratung" wieder auf und vertieft einzelne Thematiken durch soziometrische Übungen. Moderation von Konflikten und das Führen von Verhandlungen sind weitere Themen. Als Modell für Verhandlungen wird das Harvard-Konzept² eingeführt. Am letzten Tag der Woche, wird der Transfer der "Erfahrungen und Ergebnisse" in die jeweilige Praxis der Fachberater*innen

² Das Harvard-Konzept: von Roger Fisher, Bruce Patton, William Ury (1981), formuliert Prinzipien zur Verhandlungsführung; Menschen und ihre Sachfragen voneinander trennen, Konzentration auf Interessen und nicht auf Positionen, Entwicklung von Optionen, objektive Beurteilungskriterien einbeziehen.

besprochen. (vgl. AM-DV 5) Die fünfte Lehrgangswache im April 1996 findet wieder unter der Beteiligung einer anderen Referentin statt. Für die Thematik Fachberatung und Organisationsentwicklung wurde eine Organisationsberaterin und Soziologin eingeladen. Es werden Phasen der Organisationsentwicklung und „Diagnoseinstrumente“ vorgestellt. Anhand der "Umgestaltung der Konzeption und der Organisation einer Kita" wird Organisationsentwicklung geübt und diskutiert. Die Rolle der Berater*in wird dabei reflektiert. (vgl. AM-DV 2) Im Oktober 1996 endet der Grundkurs. Waren in der Kursankündigung durch den DV für die letzte Woche die Professionalisierungsthemen wie „Berufsprofil der Fachberatung“, „Konzeption zur Professionalisierung“, berufliche und private Zukunftsvisionen vorgesehen, finden sich diese in der Ankündigung für die sechste Woche nicht. (vgl. AM-DV 1) Neben einer Reflexion über die Situation und den Abschied der Gruppe, finden von den Teilnehmer*innen organisierte Arbeitsgruppen statt, die zu Beginn der Woche verabredet und von den Teilnehmer*innen vorbereitet werden. Diese sollen das Thema "Entwicklung der Fachberatung" aufnehmen. Nach der gemeinsamen Kursauswertung in Bezug auf die Lernorte: Kursgruppe, Supervision und Praxis und der von Marianne herbeigesehnten Übergabe der Zertifikate geht der Grundkurs Fachberatung zu Ende. (vgl. AM-DV 3)

Marianne konstatiert den Erfolg der Fortbildung rückblickend im Interview wie folgt:

„Ich bin ge-, erwachsen geworden. (...) Und daran gewachsen. (I.Mh) Also von daher muss ich sagen, die Frankfurter Zeit war hart. Aber (...) Sie hat mir weiter geholfen in meinem Berufsleben. (I.Mh) Und auch zu dem zu werden was ich heute bin.“
(52/1660 – 1663)

Die Fortbildungsprogramme des Landkreises der Folgejahre spiegeln, die unterschiedlichen Zuständigkeiten. Zum einen existiert immer noch die Ausbildung für die Spielkreisgruppenleiterinnen. Parallel werden die Fortbildungen für die Mitarbeiterinnen der Kindergärten aufgebaut. Marianne reagiert wie immer schnell auf die Erfordernisse, die das Gesetz vorschreibt. § 3 KiTaG sieht vor, dass die Kindertageseinrichtungen mit einem Konzept des Trägers arbeiten, welches unter Mitarbeit der Fachkräfte entstanden ist und regelmäßig fortgeschrieben wird. Bereits 1993 bietet Marianne ihre erste zweitägige Veranstaltung dazu an: „Erstellen einer Kindergartenkonzeption „Damit wir wissen, was wir tun! Methoden zur Erstellung eines pädagogischen Konzeptes im Team, Ref. Marianne Viets, Fachberaterin“ (AM-LK 48). Einige Angebote bleiben bestehen wie in den Vorjahren, so das Angebot zum Situationsansatz durch den LEB Mitarbeiter und das Thema „Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern“. Die übrigen The-

men verändern sich langsam. Ab 1990 gibt es Themen wie: Krankheit und Tod, Persönlichkeitstypen von Kinder, Kreativität bei Kindern, Sprache + Sprachauffälligkeiten, Gesunde Ernährung, Natur und Lebenswelt der Kinder, Bewegungstherapie+ Selbsterfahrung, Besuch der Ökostation, Anlegen von Hochbeeten. Auch sexueller Missbrauch von Kindern, Suchtprävention, kindliche Liebesfähigkeit und Gewalt, 1.Hilfe am Kind und zwischen 1994 bis 1996 regelmäßig tägige Veranstaltung zum Thema „Kinder und Medien“. Fortbildungen, die der Ausbildung der musikalischen Fähigkeiten der Mitarbeiterinnen dienen (wie Flöten, Gitarre, Glockenspiel) unterbleiben ab 1993. (vgl. AM-LK 31/48/49) Insgesamt finden sich weniger Veranstaltungen zum praktischen Tun mit Kindern, als vielmehr eine Vielzahl von Einzelthemen, die gerade scheinbar aktuell sind.

Die langjährigen Kooperationen mit der Verkehrswacht und dem Diakonischen Werk spiegeln sich nicht mehr in dem Programm. Die Kooperation mit der LEB bleibt erhalten, obwohl die Lehrerinnen der Landfrauenschule dort nicht mehr tätig sind. Hier zeigt sich wie selbstverständlich die Kooperation mit der landwirtschaftlichen Selbstverwaltung, vor allem mit den Frauenorganisationen, für Marianne sich gestaltet. Selbst bei den sich ändernden Rahmenbedingungen bleibt diese verlässlich bestehen. Anders stellt sich dies bei anderen Kooperationspartner*innen dar. Im Fortbildungsprogramm ist die Kooperation mit dem DW nicht mehr abgebildet. Es liegt die Vermutung nahe, dass sich die Kooperationen gelöst und es keine enge Zusammenarbeit mit den Fachberater*innen der freien Träger gegeben hat.

Obwohl die Kindertageseinrichtungen ein zentrales Thema des JHA sind, wird die Fachberaterin Marianne Viets, anders als zwischen 1972-1990, nicht zu JHA Sitzungen eingeladen. Selbst bei offiziellen Vorstellungen der Jugendamtsmitarbeiter für die neuen Mitglieder des JHA ist sie nicht zugegen. (vgl. AM-LK 55:1) Ab 1996 beschäftigt sich der JHA dem Thema Tagespflege gemäß § 23 KJHG im Kontext des Rechtsanspruches auf einen Kindergartenplatz und möglicher Stichtagsregelungen. (vgl. AM-LK 56: 2, AM-LK 57: 2–4)

Die Diskussion um den Kindergarten wird im Landkreis öffentlicher. So veranstaltet der Landkreis 1997 eine landkreisweite Veranstaltung zum Kindergartenbereich. Dazu im Protokoll des JHA eine Mitteilung des Kreisrates über die geplante Veranstaltung "unter dem Motto ‚Kindergarten gestern, heute, morgen‘. Die Kindergärten des Landkreises haben die Möglichkeit "sich und ihre Arbeit vorzustellen". Eine Podiumsdiskussion ist geplant. (vgl. AM-LK 58: 4) Genaueres ist der Aktenlage nicht zu entnehmen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass Marianne Viets an dieser Veranstaltung maßgeblich beteiligt ist. Sie selber tritt in der Öffentlichkeit auf und wird präserter.

Ende 1997 diskutiert der JHA umfassend über das Thema Jugendhilfeplanung (§§ 79,80 KJHG). Unter Begleitung eines Institutes beginnen die Vorbereitungen für die Einführung der Jugendhilfeplanung. (vgl. AM-LK 59: 3) Einige Monate später beschließt der JHA, dass durch die zukünftige Jugend – und Sozialplaner vorgestellte Konzept. (vgl. AM-LK 60: 1–4) Es werden Fachplanungsgruppen eingesetzt, die sich gezielt mit den einzelnen Bereichen der Jugendhilfe beschäftigen. Der Bereich der Kindertagesbetreuung wird der Gruppe „Förderung der Familie“ zugeordnet. In dieser sind die beiden Fachberater*innen als Mitglieder vertreten. Erste Planungsschritte sind die Sozialraumbeschreibung, die Interessenserkundung, die Bestandserhebung, die Bedarfsermittlung und die Empfehlung von Maßnahmen. Der erste Bericht nach dieser Grundplanung ist ein Bericht über die Kindertagesstätten. (vgl. AM-LK 60: 1–9)

Die Bedeutung des Kindertagesstättenbereichs, der Paradigmenwechsel, der durch den 8.Jugendbericht und das KJHG eingeläutet wurde, schlägt sich in den Landkreisdiskussionen nieder. Die Kreiselternervertreter beantragen die Unterstützung ihrer Arbeit. Der JHA schlägt dem Kreistag zur Entscheidung vor, dass die Elternvertreter mit beratender Stimme dem JHA anhören sollen und die Verwaltungsarbeit im Jugendamt übernommen wird. (vgl.AM-LK 62: 1–3) Die Eltern werden vom JHA ernst genommen. Der Kreistag stimmt dem Vorschlag zu. (vgl.AM-LK 63: 2) Auch Marianne Viets erhält mehr Unterstützung. 1999 fährt sie wieder nach Reggio. Diesmal übernimmt der Landkreis die Hälfte der Kosten.

„Also ich brauchte (.), es kostete sehr viel Geld eine Woche da nach Reggio zu fahren.

(I.Mh) Und eh, ich hab davon (.) 3000 D- Mark vom Landkreis gekriegt. (.) Dafür (I.MH) (.) War schon viel Geld. (..)“ (54/1714 – 1717)

5.3.12 Paradigmenwechsel II 2000 - 2010

5.3.12.1 Historischer Kontext

5.3.12.1.1 Bund

Zu Beginn des neuen Jahrtausends wird anlässlich des 10. Jahrestags der deutschen Einheit die wirtschaftliche Lage der ostdeutschen Bundesländer kritisch diskutiert. Es gelingt der rotgrünen Koalition Reformen durchzusetzen, die die Menschen entlasten

sollen. (vgl. Eschenhagen 2008: 384–388) Entlastung der Familien (Erhöhung des Kindergeldes), Novellierung des BAFöG, Aufbau einer privaten Altersvorsorge (Riesterrente), Novellierung des Betriebsverfassungsgesetzes (mehr Mitbestimmung, Förderung der Frauen), Gesetz für eheähnliche Lebensgemeinschaften für gleichgeschlechtliche Paare, werden auf den Weg gebracht. (vgl. Eschenhagen 2008: 389–393) International wird die Welt erschüttert durch den Terrorangriff auf die USA am 11. September. Dies hat ein erneutes Zusammenrücken mit der USA und national eine Verschärfung der Anti-Terror-Gesetze zur Folge. (vgl. Eschenhagen 2008: 389–393)

Bildungspolitisch werden die Jahre bestimmt durch Reformdiskussionen. 1999 war eine Arbeitsgruppe der Bund-Länder-Kommission das „Forum Bildung“ eingesetzt worden. Diese tagt zwischen 1999 und 2001 elf Mal und erarbeitet umfassende Papiere, Stellungnahmen und Empfehlungen zu Bildungszielen, -inhalten und -methoden. Das Forum bezieht sich dabei inhaltlich auf die Ergebnisse der Delphi-Studie und diskutiert die Aspekte der Wissensgesellschaft und die dafür notwendigen Kompetenzen, insbesondere die „Lern- und Methodenkompetenz.“ (vgl. Schäfer o.J.: 1–2)

In den 2001 veröffentlichten Empfehlungen betont das Forum die Bedeutung von Bildung als „persönliche Orientierung in einer immer komplexer werdenden Welt“, als Voraussetzung für Teilhabe und Gestaltung des Lebens und als „Schlüssel zum Arbeitsmarkt“ und gleichzeitig als „Grundlage für wirtschaftliche Entwicklung“. Die Bildungspolitik soll die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass sich die Menschen Wissen und Kompetenzen aneignen können und gleichzeitig vermeiden, dass es zu Ausgrenzungsprozessen kommt. (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001: 3) Der Zugang zu Bildung ist daher für alle sicherzustellen. Kompetenzen zur Orientierung in der Wissensgesellschaft sind notwendig. Dies gelingt nur, so der Arbeitsstab, wenn der „Grundsatz des lebenslangen Lernens“ verwirklicht wird und Bildungsangebote und die Lehr – Lernkultur so weiterentwickelt wird, dass die Lernenden „Freude am Lernen und Freude an Leistung“ empfinden. (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001: 3–4) Dies erfordert eine umfassende Bildungsreform, die in den Kindertageseinrichtungen beginnen muss. Eine Neuformulierung und Realisierung des Bildungsauftrages ist notwendig. Die "Steigerung" der Qualität in den Einrichtungen soll durch "externe Unterstützungsstrukturen (fachliche Ausbildung, Beratung, Fortbildung) erreicht werden. Außerdem müssen Aus- und Weiterbildung "verbessert und aufgewertet werden", um die Fachkräfte zu befähigen, die Bildungsprozesse wahrzunehmen und pädagogisch begleiten. Die Forschung im Bereich der Frühpädagogik muss weiter ausgebaut werden und der gebührenfreie Besuch der Kindertageseinrichtung sollte geprüft werden. (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001: 3–5)

Erst die Bekanntgabe der Ergebnisse von der OECD in Auftrag gegebenen internationalen Schulleistungsstudie Pisa im Dezember 200, löst eine bundesweite Debatte. Es wird von einem "neuen Bildungsnotstand" gesprochen. Deutschland rangiert im internationalen Vergleich von 32 Ländern auf Platz 25 und in keinem Land ist die Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg deutlicher. (vgl. Artelt 2004) Die KMK gibt

nach der Veröffentlichung der Ergebnisse weitere Studien zu Lernerfolgen der Schüler*innen in Auftrag. (vgl. KMK 2002: 4) Die zentralen Befunde der PISA Studie und der Pisa- Erweiterungsstudie (PISA - E) sind aus der Perspektive der KMK: „Schwächen zeigen sich beim eigenständigen Lösen von Problemen und dem Transfer von Wissen in neue Sachverhalte“, die sehr differente Lesekompetenz, der gravierende Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb und das niedrige Kompetenzniveau der Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen. (vgl. KMK 2002: 5–6)

Die KMK verständigt sich auf sieben Handlungsfelder, in denen Bund und Länder Maßnahmen planen sollen:

1. Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich;
2. Bessere Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung;
3. Verbesserung der Grundschulbildung, besonders der Lesekompetenz und dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundverständnis;
4. Wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund;
5. Konsequente Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule;
6. Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit;
7. Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten. (vgl. KMK 2002: 6–7)

Die Länder planen (auf dieser Grundlage) Maßnahmen um die "Bildungsfunktion der vorschulischen Einrichtungen zu stärken und soziale Benachteiligungen auszugleichen"(a.a.O. 8). Dies sind u.a.: die Fortschreibung der Rahmenpläne bzw. deren Neuformulierung, Sprachförderung, Einbeziehung der Eltern, "Einsatz bzw. die Weiterentwicklung eines methodischen Instrumentariums zum Ausbau der Diagnose und Förderung der sprachlichen Kompetenz" (a.a.O.8) wie Sprachstandsfeststellung und Sprachförderkurse. Durch eine Reform der Ausbildung von Erzieher*innen, Fortbildungen zur interkulturellen Erziehung und zur Sprachförderung (sprachdiagnostische Kompetenz, Screeningverfahren) soll die Qualifikation der Erzieher*innen verbessert werden. Die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen soll den Übergang der Kinder "optimieren". (vgl. Kultusministerkonferenz 2002: 8)

Zeitgleich wird an dem elften Kinder - und Jugendbericht gearbeitet, der im Sommer 2001 der Bundesregierung übergeben und im Januar 2002 veröffentlicht wird. Es ist der dritte Gesamtbericht nach der Wiedervereinigung und dem Inkrafttreten des KJHG. Der Bericht erörtert die Leitlinien einer modernen Kinder - und Jugendhilfe (Lebensweltorientierung, Dienstleistungsorientierung, Professionalität) und deren Realisierung. Moder-

nisierungskonzepte und neue Steuerungsmodelle werden eingeordnet und bewertet. Organisation, Person und Finanzsituation kritisch analysiert. Anders als seine Vorgängerberichte nutzt der Bericht das Lebenslagenkonzept. Er stellt die Arbeitsfelder im Kontext der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen dar und reflektiert sie auf dieser Folie. Zu allen Lebenslagen gibt es Forderungen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Jugendhilfe. (vgl. Frank 2002: 33–37) Dem Ausbau der Kinderbetreuung wird zugeschrieben, dass er „zu einer Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit und damit zu einer Senkung des Armutsrisikos“ (BT-Drs.14/8181, 2002: 45) beitragen kann. Aus diesem Grund plädiert die Kommission für einen Ausbau der ganztägigen Betreuungsangebote für alle Altersgruppen. (vgl.a.a.O.54) Der Bericht nimmt die aktuelle Bildungsdiskussion auf und betont die Bedeutung von Bildung für die „Chancengleichheit“ aller Kinder und Jugendlichen in einer „lernenden Gesellschaft“. Die Relevanz der Kindertageseinrichtungen wird dabei besonders betont: „Kindertageseinrichtungen sind Stätten der Bildung [sic!]; sie müssen zur Wahrnehmung dieser Aufgabe in die Lage versetzt werden“ (a.a.O. 46). Die Kommission plädiert für ein Anheben der Erzieher*innenausbildung auf Fachhochschulniveau, "insbesondere wegen der gestiegenen Bildungsaufgaben im Bereich der Kindertageseinrichtungen" (a.a.O.: 43). Auch unter den Aspekten "Kulturelle Vielfalt und kulturelle Praxis" und "Teilhabe und Beteiligung" finden sich die Kindertageseinrichtungen. Die Kommission fordert eine bessere technische Ausstattung für die Aneignung von Medienkompetenz und die Qualifizierung des Personals in Bezug auf "sprachliche und kulturelle Vielfalt" (a.a.O.47) (vgl. BT-Drs.14/8181, 2002: 43–54) Eine Antwort der Kindertageseinrichtungen auf die vielfältigen Lebenslagen von Mädchen und Jungen und ihren Familien sind die „altersgemischten Gruppen“, die Kinder von 0 bis sechs Jahren oder von 0 bis 12 Jahren aufnehmen und mit denen es möglich ist, flexibel auf den Bedarf zu reagieren. (vgl.a.a.O.113)

Der Bericht fasst folgende Punkte als bislang unbefriedigt gelöst zusammen: „Integration aller [sic!] Kinder und Jugendlichen wie es dem Charakter des Kinder - und Jugendhilfegesetzes entsprechen würde" (a.a.O.115), die bedarfs- und fachgerechte Betreuung der unter dreijährigen Kinder, die Entwicklung und Realisierung von interkulturellen Konzepten, die den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entsprechen. Außerdem ist zu diskutieren, ob die traditionelle Form des Kindergartens der Individualisierung der Lebensführung und der Pluralisierung der Lebenslagen gerecht werden kann. (vgl. BT-Drs.14/8181, 2002: 115) Kritisch betrachtet wird die s.g. „neue Steuerung“. Diese wird in einem Spannungsfeld zwischen dem Aspekt: Steuerung als Beitrag zur fachlichen Weiterentwicklung der Jugendhilfe bis es zu „unreflektiert betriebswirtschaftliche Konzepte und deren Terminologie auf sozialpädagogische Handlungsfelder übertragen“ (a.a.O.79) diskutiert. Die Kommission fordert von den Fachkräften der Kinder – und Jugendhilfe die Instrumente und Verfahren im Kontext ihres Feldes, deren „fachliche Bedeutung einzuschätzen, entsprechend zu implementieren, und die dabei gewonnenen Erfahrungen zu bewerten“ (a.a.O.79). (vgl. BT-Drs.14/8181, 2002:78-80)

Unter der Überschrift „Kinder – und Jugendhilfe und Bildungspolitik – Empfehlungen und Ausblick“ fasst die Kommission ihre Forderungen zusammen: Es ist erforderlich Jugendpolitik als Bildungspolitik zu verstehen, „Chancengleichheit“ für alle Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten, Zuständigkeiten zusammenzufassen, Kindertageseinrichtungen als Stätten der Bildung anzuerkennen und entsprechend auszustatten und Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe zu institutionalisieren. (vgl. BT-Drs.14/8181, 2002: 164) Bei den Notwendigkeiten zur Realisierung dieser Forderungen bleibt der Elfte Kinder – und Jugendbericht vage und unkonkret. Über eine Begleitung der Erzieherinnen und Assistenzkräfte in den Kindertageseinrichtungen durch Fortbildung oder auch Fachberatung finden sich im Bericht nur marginale Erwähnungen in Nebensätzen. Während der Bericht zentral die Lebenslagen der Mädchen und Jungen in den Mittelpunkt stellt, bildet der Bereich Bildung den Schwerpunkt der Bundesregierung. Ihm ist es wichtig zu betonen, dass die Bundesregierung sich vor allem um die, in der PISA Studie als „defizitär“ ausgewiesenen Bereiche „Kindergarten und Grundschule“, Erzieherinnenausbildung und Lehrerbildung „Erzieher – sowie Lehreraus – und fortbildung“ (a.a.O.9) kümmert und kümmern will. Daher wird die BRD auch an der „geplanten Vergleichsstudie der OECD über frühkindliche Bildung und Erziehung Ende 2002 teilnehmen. Ziel ist es das gesamte System der Kindertagesbetreuung zu analysieren. (vgl. BT-Drs.14/8181, 2002:7-10)

Parallel dazu wird in mehreren vom Bund geförderten Projekten unter dem Titel „Nationale Qualitätsinitiative (NQI)“ gearbeitet, die bereits in Jahr 1999 begonnen wurden. Diese Initiative hat das Ziel pädagogische Qualität zu definieren und Qualitätskriterien für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu bestimmen. Gleichzeitig sollen Instrumente zur Evaluation entwickelt werden. (vgl. Fthenakis 2003: 9) Diese Projekte sind: Qualität in der Arbeit mit Kindern von 0 bis 6 Jahren (PädQUIS, FU Berlin), Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen (QUAST, Sozialpädagogisches Institut NRW), Qualität im Situationsansatz (QuaSi, INA, Institut für den Situationsansatz, FU Berlin), Trägerqualität (TQ; IFP, Staatsinstitut für Frühpädagogik). Erste Ergebnisse werden 2003 veröffentlicht. Im abschließenden Bericht zum Projekt wird kritisiert, dass das System der Kindertageseinrichtungen aktuell weder fachlichen, noch den gesellschaftlichen Erfordernissen entspricht. Bezuggenommen wird dabei schwerpunktmäßig auf die Neurowissenschaften, die Bildungsforschung und die Entwicklungspsychologie. (vgl.a.a.O.6) Auch zum quantitativen Ausbau nimmt der Bericht Stellung und bezieht sich auf die Ergebnisse der OECD (2000). Gestellt werden die Forderungen nach einem mehrstufigen Reformprozess für Bildungsqualität, länderübergreifenden Standards und regelmäßige Evaluationen der einzelnen Kindertageseinrichtungen, aber auch des Systems insgesamt. Von großer Bedeutung sind eine Ausbildungsreform und die Investition in die Professionalisierung der Nachwuchsfachkräfte. (vgl. Fthenakis 2003: 6–21) Die Projekte innerhalb der NQI legen verschiedene Qualitätskriterienkataloge, Verfahren zur internen Bewertung (Evaluation), Verbesserung der pädagogischen Qualität, Verfahren zur externen Bewertung (Evaluation) vor. (vgl. BMFSFJ 2004:4). Die "Implementierung" der Verfahren

erfolgt über "Information" an die Teilnehmer*innen aus den Projekten und "Vorstellung der Produkte". Die "Verbreitung und Anwendung" soll durch geschulte "Multiplikatoren" sichergestellt werden. (vgl. BMFSJFJ 2004:5). Als mögliche Zielgruppe für die Ausbildung zur Multiplikator*in oder Evaluator*in werden neben Fachkräften, Fachschullehrer*innen und Qualitätsbeauftragten auch die Fachberater*innen genannt. (vgl. BMFSJFJ 2004:6-18)

Gleichzeitig gibt es ein weiteres vom Bund gefördertes Projekt. Das Modellprojekt „zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“, unter der Leitung von Laewen (Infans). Dieses wird in Brandenburg, Sachsen und Schleswig-Holstein durchgeführt. Rückblickend wird argumentiert, es habe ein „Verständnis von Bildung geschaffen, das die Mitwirkung des Kindes (und des Erwachsenen) an seinen Bildungs- und Entwicklungsprozessen betont, ein Konzept der Selbstbildung, das sich auf sozialkonstruktivistische Theorien bezieht.“ (OECD 2004: 24). Erkenntnisse aus Schweden, Neuseeland (Carr) und den Early Excellence Centern (Großbritannien) werden in den Prozess einbezogen. (vgl. a.a.O. 79). Insgesamt werden „Instrumente“ entwickelt, die die Wahrnehmung der „Bildungsbewegungen des einzelnen Kindes“ unterstützen sollen. Dies sind Beobachtungs- und Reflexionsbögen, ein halbstrukturiertes Interview, ein Soziogramm und "ein Grenzsteininstrument zur Entdeckung von extremen Abweichungen von Entwicklungsparametern" (a.a.O.79). Weiter werden Portfolios, Fotodokumentationen, Reflexionen im Team genutzt. (vgl. Andres o.A.: 72–89)

Insgesamt werden diverse Projekte angestrengt, die mit ihren Berichten und Materialien die Diskussionen in der Fachöffentlichkeit anregen und gleichzeitig immer wieder die Bedeutung von Bildung gerade auch für den Arbeitsmarkt betonen. Gleichzeitig gibt es noch immer eine große Arbeitslosigkeit. Es wird ein "arbeitsmarktpolitisches Sofortprogramm" aufgelegt, welches langfristig die Strukturen und Ausrichtung des Bundesamtes für Arbeit privatwirtschaftlich ausrichten und eine stärkere Kundenorientierung erreichen will. (vgl. Eschenhagen 2008: 394–398)

Aufgewühlt wird die Bevölkerung durch die sog. Jahrhundertflut. Im August des Jahres 2002 treten Elbe, Mulde und Prignitz über die Ufer. In Sachsen und Sachsen-Anhalt sterben 27 Menschen. Der sich im Wahlkampf befindliche Bundeskanzler Schröder verspricht finanzielle Hilfe und die Regierung verschiebt die Steuerreform. Die freiwerdenden Mittel werden im Rahmen des Wiederaufbaus eingesetzt. Die Bundestagswahl im September gewinnt die SPD knapp und bildet erneut eine Koalition mit B'90/Grüne. Entsprechend der kritischen Finanzsituation und dem Anstieg der Arbeitslosigkeit sind Sozial- und Wirtschaftspolitik, die Realisierung der Hartz-Reformen zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit und die Konsolidierung des Haushaltes Schwerpunkte des Koalitionsvertrages. (vgl. Eschenhagen 2008: 394–398)

Bei weiter ansteigenden Arbeitslosenzahlen und Konjunkturrückgang, stellt Bundeskanzler Schröder die Agenda 2010 vor, mit der er die Sozialsysteme umbauen will. Die

Krankenversicherung, die Rentenversicherung und die Steuerreform sind davon betroffen und sehen höhere Kosten bei den Bürgern vor (z.B. Praxisgebühr). Der Kündigungsschutz wird gelockert. Es kommt zu Demonstrationen und Bruch des "Bündnisses für Arbeit" mit den Gewerkschaften. (vgl. Eschenhagen 2008: 399–403) Eschenhagen et al. sprechen von "Abstiegsängsten" bei weiten Teilen der Bevölkerung. Die SPD kommt aufgrund ihres veränderten Kurses in eine "Glaubwürdigkeitskrise", behält jedoch die Realisierung der Agenda 2010 bei. (vgl. Eschenhagen 2008: 404–408)

Die Ergebnisse der IGLU Studie veröffentlicht. Die deutschen Schüler*innen liegen mit ihren Leistungen im oberen Mittelfeld. Diese Ergebnisse lösen eine erneute Debatte aus. Bund und Länder vereinbaren ein Ausbauprogramm für Ganztagschulen und entwickeln nationale Bildungsstandards als Ziele in der zehnten Klasse. (vgl. Eschenhagen 2008: 399–403) Ausgelöst von den Ergebnissen der o.g. Studien und der dargestellten Diskussion um eine Akademisierung der Erzieher*innenausbildung für den Bereich der Kindertagesbetreuung richtet die Robert-Bosch-Stiftung ihren Programmschwerpunkt "Frühkindliche Bildung" ein. Nach mehreren nationalen und internationalen Expertenrunden und einer internationalen Recherche macht die Bosch-Stiftung das Ausbildungssystem für die sozialpädagogischen Berufe für die "schleppende Umsetzung des Bildungsauftrages" (a.a.O. 6) verantwortlich und hält die Erzieher*innenausbildung auf einem akademischen Niveau für notwendig. So legt die Bosch-Stiftung 2005 das Programm "Profis in Kitas" (PiK) auf und wählt fünf Hochschulen (Alice Salomon Hochschule Berlin, Universität Bremen, Technische Universität Dresden, Evangelische Fachhochschule Freiburg, Fachhochschule Koblenz) aus, die bereits Studiengänge in den letzten zwei Jahren entwickelt und mit diesen 2005 starteten. Ziel ist es einen Lernverbund zu gründen, Erfahrungen auszutauschen und internationale Expertise anzureichern. Die Arbeitsergebnisse werden 2008, nach Abschluss dieser Projektphase als Anregung und Orientierungshilfe für andere Hochschulen veröffentlicht. (vgl. Robert-Bosch-Stiftung GmbH 2008: 6–7) In den Jahren 2003 bis 2011 entstehen in Deutschland an den Hochschulen und Universitäten 83 Studiengänge, die im „engeren Sinne frühpädagogisch orientiert sind" (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2011: 22)

Die JMK und KMK reagieren 2004 auf die Forderungen nach einheitlichen Standards für die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen und beschließen einen gemeinsamen Rahmen "für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen"(JMK/KMK 2004 :1). In diesem verständigen sich die Länder über die Grundsätze der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen. Der gemeinsame Rahmen umfasst eine Beschreibung von Zielen der frühkindlichen Bildung im Elementarbereich, von Bildungsarbeit in der Kindertageseinrichtung mit einigen Prinzipien und die Auffächerung in unterschiedliche Bildungsbereiche. Das Kapitel "Gestaltung der pädagogischen Arbeit/ Qualitätsentwicklung" bezieht sich ebenfalls auf Grundprinzipien, die Rolle der Fachkräfte, der Eltern und der Kindergruppe, die Gestaltung der Räume und des Außengeländes, Bedeutung der Gemeinwesenorientierung und die "Optimierung" des Überganges der Kinder von der Kindertages-

einrichtung in die Grundschule. Betont wird in dem gemeinsamen Rahmen die Notwendigkeit der Bildungspläne in den einzelnen Ländern. Diese sollen als "langfristiges Vorhaben konzipiert werden" (a.a.O.7), welches ständig evaluiert und weiterentwickelt werden soll. Außerdem sollen "Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation der pädagogischen Arbeit und die Prüfung der Bedingungen, die für die Umsetzung der Rahmenvorgaben erfüllt sein müssen (z.B. Personalausstattung, Qualifikationsanforderungen an das Personal, Elternmitwirkung)" (a.a.O.7) genutzt werden. (vgl. JMK/KMK 2004: 1–8)

Die Länder veröffentlichten in den folgenden Jahren ihre Bildungspläne. 2003 hatte es bereits in NRW eine Vereinbarung über Grundsätze der Bildungsarbeit in den Kindertageseinrichtungen gegeben. Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein veröffentlichten 2004 ihre Pläne. 2005 folgten Bayern, Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Thüringen. Erst im Jahr 2006 beginnen die Länder Baden-Württemberg, das Saarland und Sachsen mit Erprobungsphasen. Hessen veröffentlicht als letztes Bundesland seinen Bildungsplan im Jahr 2007. (vgl. Diskowski 2005: 1–6)

Die Veröffentlichungszeitpunkte zeigen, dass die Länder bereits deutlich vor dem Beschluss der JMK/KMK mit der Diskussion und Entwicklung der Bildungspläne begonnen haben. Die Länder haben sich zur Erstellung der Pläne unterschiedlicher Wege bedient. So beschreibt Hebenstreit (2008) s.g. "Vorläuferphasen" bei der Entwicklung der Bildungspläne, wie z.B. in Brandenburg, wo o.g. Projekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ stattgefunden hatte und dessen Erkenntnisse in die Bildungsplanung eingeflossen sind. (a.a.O.34). Einige Bundesländer (Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen) beauftragen Forschungsinstitute. Besonders in Erscheinung treten das ifp und die INA. Die Länder Baden-Württemberg, Bremen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein richten Arbeitsgruppen ein, in denen Ministerien, Verbände, Kirchen und zum Teil Elternvertretungen mitarbeiten. Die Verantwortung der Endredaktion und der Veröffentlichung liegt bei den Ministerien. (vgl. Hebenstreit 2008: 15–37) Die Einführung der Bildungspläne ist prozessual angelegt. Die Länder planen Erprobungsphasen, „Fortbildungsoffensive zur Bekanntmachung“ (a.a.O.35), den Ausbau des Fachberatungssystems und die „die neuen Anforderungen werden als Lerninhalte in die Fachschulen für Sozialpädagogik aufgenommen“(a.a.O.35.). Einige Länder entscheiden sich dafür die Pläne in einer unabgeschlossenen Form, z.B. als Ringbuch zu veröffentlichen, andere kündigen Handreichungen an. (vgl. Hebenstreit 2008: 35–36) Bedeutung und Aufgabe der Fachberater*innen werden in den Bildungsplänen unterschiedlich verhandelt. (Dies findet sich im Kap. 5.3.12.2)

Das BMFSFJ und die Länder Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Hessen, die Landeshauptstadt München fördern zur dieser Zeit verschiedene Projekte, u.a. das Projekt: „Bildungs- und Lerngeschichten im Elementarbereich - Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags“ am DJI. „Ausgangspunkt für die Projektplanung war die Erwartung der beteiligten Bundes- und Landesministerien, ein Verfahren

zu entwickeln, das ohne Forschungsvorlauf möglichst schnell Kindertageseinrichtungen bei der Realisierung ihres Bildungsauftrages unterstützt. Eine Adaption des von Margaret Carr (2001) in Neuseeland entwickelten Beobachtungs – und Dokumentationsverfahrens der „learning stories“ schien dafür besonders geeignet“ (DJI 2007: 11). Zentrales Merkmal dieses "Verfahrens" ist, dass die Mädchen und Jungen mit ihren individuellen Bildungsprozessen im Mittelpunkt stehen. Durch Beobachtung und Beschreibung dieser Prozesse gewinnt die Fachkraft Einblick, in diese Prozesse, um die Bildungsbegleitung darauf abstimmen. Die Materialien wurden in einer Forschungsgruppe erarbeitet und über Projektmitarbeiter*innen im "inneren Kreis" und Multiplikator*innen im "äußeren Kreis" in die Einrichtungen "implementiert". Laut Projektbericht entspricht das Verfahren den Anforderungen aller Bildungspläne. Fachberater*innen wurden neben anderen Akteur*innengruppen als Multiplikator*innen eingesetzt, die zunächst geschult wurden, um dann als Multiplikator*innen des Verfahrens zu wirken. (vgl. DJI 2007 :11–97)

Am 01.01.2005 tritt das „Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe“ (TAG) in Kraft. Es ergänzt das SGB VIII und hat das „bedarfsgerechte(s) Angebot für Kinder unter drei Jahren“ zum Ziel. Es beschreibt Qualitätsmerkmale für die Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Die Kindertagespflege wird gleichwertig zu den Kindertageseinrichtungen anerkannt. (vgl. BMFSFJ 2004: 1–6) Es folgt eine weitere Reform im Oktober 2005 in Form des „Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe“ (KICK). Für die Kindertageseinrichtungen ist besonders der § 8 a SGB VIII zum Kinderschutz von Bedeutung.

Im Frühjahr 2005 wird der zwölfte Kinder - und Jugendbericht veröffentlicht. Die Kommission befasst sich mit "den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozessen im frühen Kindesalter und im Schulalter sowie ihrer Unterstützung durch die Kinder - und Jugendhilfe" (BT-Drs.15/6014, 2006: Vorwort). Der Bericht betrachtet die "Orte des Aufwachsens von Kindern", die Familie, die Kindertageseinrichtung, die Schule und informelle und non-formale Bildungsorte und "Lernwelten" (z.B. Peers, Medien). Unter Einbeziehung der Kompetenzdiskussion des Forums Bildung beschreibt der Bericht die Anrechnungsmöglichkeiten von Kindern an diesen Orten des Aufwachsens. Betont wird die gemeinsame öffentliche und private Verantwortung für das Aufwachsen der Kinder. Der Bericht fordert die Entwicklung eines Gesamtsystems. Der Lebenslauf und die Bildungsbiographie, die Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung, ein erweitertes Bildungsverständnis, die Gesamtverantwortung und die Erziehungs – und Bildungspartnerschaft sollen in der Kinder- und Jugendhilfe und in der Bildungspolitik handlungsleitend sein. Der Rechtsanspruch für Kinder unter drei Jahren soll ausgeweitet werden und den ganzen Tag umfassen. Alle Altersgruppen sollen berücksichtigt und die Bildungsförderung soll unabhängig von sozialer Herkunft und Lebenslage werden. Qualitätssicherung für die öffentliche Kindertagesbetreuung und ein Bildungsmonitoring muss eingeführt werden. Außerdem plädiert der Bericht für Beitragsfreiheit. (vgl. BT-Drs.15/6014, 2006:38-41) Des Weiteren argumentiert auch diese Kommission die langfristige Anhebung der

Erzieher*innenausbildung auf Fachhochschulniveau. Hier ist vor allem die Vergleichbarkeit mit anderen europäischen Ländern ein Argument, aber auch die in der aktuellen Debatte geforderte "Qualifikationsbreite" der Erzieher*innen. Aufgrund der Langfristigkeit dieses Bestrebens plädiert die Kommission zunächst für ein berufsbegleitendes Studium der Führungskräfte und für die Fachkräfte "tätigkeitsbegleitende systematische Qualifizierungskurse als "Im-Haus-Trainings". (vgl. BT-Drs. 15/6014, 2006:211) Im Rahmen seiner Analyse der eingeschlagenen „Wege zur Verbesserung pädagogischer Qualität“ (a.a.O. 2005) beleuchtet der Bericht unkoordinierte Aktivitäten und macht dies anhand von der Entwicklung von Sprachförderkonzepten deutlich. Aufgrund der Ergebnisse der einschlägigen Studien, habe die Bedeutung der Sprachförderung in alle Bildungspläne Eingang gefunden. Doch sei eine Vielzahl von Programmen und Aktivitäten entstanden, die den Ansprüchen nicht gerecht und die zugleich die Fachkräfte vor die Herausforderung stellen, zu entscheiden, welche Konzepte für ihre Praxis förderlich sind. Hier kritisiert der Bericht, dass "angemessene Umsetzungsstrategien nicht zur Verfügung stehen" damit normative Vorgaben in der Praxis die gedachte Wirkung entfalten. (vgl. (BT-Drs. 15/6014, 2006: 207)

Der Bericht kritisiert die entstandene Situation des Aktionismus durch nicht aufeinander abgestimmten Projekten und Initiativen. Insgesamt zeigt sich ein Bild von einer Vielzahl von Aktivitäten, die jedoch eher an schnellen Lösungen (z.B. o.g. Projekt (DJI) Bildungs – und Lerngeschichten), denn an einer Analyse und Entwicklung von neuen Wegen gemeinsam mit den Akteur*innen interessiert sind.

Die Unzufriedenheit der Wähler mit der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik der Bundesregierung löst, durch die von Kanzler Schröder gestellte Vertrauensfrage, vorzeitige Neuwahlen des Bundestages aus. SPD, CDU und die Grünen erleiden deutliche Stimmverluste, während FDP und Die Linke erheblich Prozentpunkte dazugewinnen. Eine große Koalition mit Merkel als Kanzlerin bildet sich. Eckpunkte des Koalitionsvertrages sind u.a.: ein "Investitionsprogramm zur Belebung der Konjunktur" (Eschenhagen 2008:410), die Erhöhung der Mehrwertsteuer, weitere Änderungen des Kündigungsschutzes, Förderung von Existenzgründungen, "Reduzierung der Beiträge zur Arbeitslosenversicherung"(a.a.O.410), Anhebung des Renteneintrittsalters, "einkommensabhängiges Elterngeld statt Erziehungsgeld ab 2008, Ausbau von Kinderbetreuungsplätzen"(a.a.O.410), Ausbau der Ganztagschulen, mehr Mittel für Forschung und Entwicklung, "Ausbau erneuerbarer Energien"(a.a.O.410).(vgl. Eschenhagen 2008: 409–413) Die ersten Schritte für eine Föderalismusreform werden gegangen. Ziel ist es Gesetze schneller auf den Weg zu bringen und die Prozesse transparenter zu gestalten. Eindeutig den Ländern zugeordnet wird der Kultur - und Bildungsbereich. Von großer Bedeutung ist das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), welches im Juli verabschiedet wird. Es verbietet die Diskriminierung u.a. wg. Geschlechts- oder Religionszugehörigkeit. Die Politik der Bundesregierung ist bei der Bevölkerung nicht beliebt. Doch entsteht durch die Fußballweltmeisterschaft - das "Sommermärchen" -eine positive Stimmung im Land. Außerdem

steigt die Gesamtwirtschaftsleistung des Bruttoinlandsproduktes, welches besonders dem anhaltenden "Exportboom" zu zurechnen ist. (vgl. Eschenhagen 2008: 414–418)

Eschenhagen spricht von einer anhaltenden, prekären Situation der Bevölkerung und macht dafür u.a. die Stagnation der Netto-Löhne, die Ausweitung des Niedriglohnssektors und den Anstieg der Inflation verantwortlich. Die Arbeitslosenquote sinkt auf 9 % und hat damit den niedrigsten Stand seit 1994. Die Gesundheitsreform tritt in Kraft, ebenso wie die Reform der Pflegeversicherung und die schrittweise Anhebung des Renteneintrittsalters. Arbeitsmarktpolitisch wird um den Mindestlohn gerungen. Neben dem Elterngeld kann von der Leyen sich bei der Betreuung von Kleinstkindern durchsetzen. Die Krippenplätze sollen bis 2013 verdreifacht (auf 750000) werden. Der Bund stellt den Ländern 4 Mrd. Euro zur Verfügung mit der Verpflichtung, den Anspruch auf einen Platz rechtlich zu verankern. Gleichzeitig muss die CDU der CSU ein monatliches Betreuungsgeld zu sichern für Eltern, die den Krippenplatz nicht in Anspruch nehmen. (vgl. Eschenhagen 2008: 419–424) Die niedrigen Löhne und die gestiegene Nachfrage nach Arbeitskräften lassen das Interesse an der Betreuung von Kindern in Institutionen sowohl von Eltern als auch von Arbeitgebern steigen. Von daher stellt sich dieser Zeitpunkt als günstig dar, bei der Durchsetzung der Forderung nach der Betreuung von Krippenkindern. Nach der gemeinsamen Vereinbarung des Bundes und der Länder auf dem Krippengipfel im Jahr 2007, nimmt der Gesetzgeber im Jahr 2008 mit dem Kinderförderungsgesetz (KiföG) eine weitere Änderung des SGB VIII vor. Es soll den Ausbau der Betreuungsangebote für Kinder unter drei Jahren beschleunigen. Das Gesetz sieht mehrere Ausbauphasen der Plätze vor. Ab dem 01.08.2013 sollen Kinder vom ersten bis zum dritten einen Anspruch auf einen Betreuungsplatz besitzen. 30 % der zu schaffenden Plätze sind im Bereich der Kindertagespflege vorgesehen. Für den Ausbau der Plätze stellt der Bund ein "Bundessondervermögen Kinderbetreuungsausbau" zur Verfügung und gewährt den Ländern Finanzhilfen in Höhe von 2,15 Milliarden Euro. (vgl. KiföG)

Aufgrund der bevorstehenden Wahl werden in der Koalition strittige Themen nicht weiter diskutiert. Im Bereich der Sozialpolitik kommt es zu einigen Korrekturen der Gesetze der letzten Jahre. So wird die Bezugsdauer des Arbeitslosengeldes wieder verlängert, in der Pflege werden Leistungsverbesserungen beschlossen und die Renten werden angehoben. Der Arbeitsmarkt hat sich erholt und die Arbeitslosenquote ist weiter gesunken. Mitte des Jahres wirkt sich die kriselnde Weltwirtschaft, ausgehend von der USA, auch nach Deutschland aus und es kommt zu einem Konjunkturabschwung. (vgl. Eschenhagen 2008: 425–426) Die Bundesregierung greift durch die Übernahme von Ausfallbürgschaften in Höhe von 50 Mrd. € in die Realwirtschaft ein und versucht "systemrelevante Banken" vor dem Kollabieren zu bewahren. Gleichzeitig wird versucht die Bevölkerung mit der Aussage, die privaten Bankeinlagen seien sicher, zu beruhigen. (vgl. Berié 2013: 425–426)

Im Oktober 2008 findet eine Konferenz der Bundesregierung und der Ministerpräsident*innen (Dresdener Bildungsgipfel) statt. Eine gemeinsame Qualifizierungsinitiative steht im Mittelpunkt der Diskussion. Als gemeinsame Ziele werden vereinbart, dass die

Bildung die höchste Priorität haben soll, alle Kinder die „bestmögliche Startbedingungen haben“, jeder „einen Schul – und Berufsabschluss schaffen können“ soll, alle die Chance bekommen durch Bildung aufzusteigen, mehr junge Menschen studieren, sich mehr Menschen für MINT-Fächer „begeistern“ und die Weiterbildung mehr genutzt wird. Zum Erreichen dieser Ziele werden Maßnahmen für den Bund und die Länder formuliert.

Auch im Folgejahr (2009) hat die „Bankenrettung“ die höchste Priorität der Politik. Mit dem „Pakt für Beschäftigung und Stabilität“ als Konjunkturpaket soll der "schärfsten Wirtschaftskrise" (vgl. Berié 2013: 430) seit Bestehen der Bundesrepublik begegnet werden. Es stellt das größte Paket seit 1945 dar und in ihm sind u.a. enthalten: die Abwrackprämie, weitere Investitionen in die Infrastruktur, Veränderungen bei der Kurzarbeit, Absenkung des Krankenkassenbeitrages, Übernahme des Differenzbetrages aus Steuermitteln, Unterstützung von Firmen, die in Liquiditätsschwierigkeiten geraten sind. (vgl. Berié 2013: 430–434)

Anfang 2009 rufen die Robert-Bosch-Stiftung, das BMBF und das DJI die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte „WIFF“ ins Leben. Das Programm lässt sich als Fortführung von "Pik - Profis in Kitas" verstehen und soll die Weiterbildung des Feldes insgesamt fokussieren. „Ziel des Projekts ist es, die Qualität, Transparenz und Durchlässigkeit des frühpädagogischen Weiterbildungssystems für die bereits im Feld tätigen 340.000 Fachkräfte zu verbessern“ (Robert-Bosch-Stiftung GmbH o.A.). WIFF soll die Initiativen der Länder, Aus - und Fortbildungsanbieter einbeziehen und die Akteur*innen miteinander vernetzen. Außerdem geht es um Anerkennung von Bildungsabschlüssen für weitere Qualifizierungen.

Der dreizehnte Kinder - und Jugendbericht wird veröffentlicht und befasst sich mit der Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland und deren Sicherung. (vgl. BT-Drs.16/12860) Der Bericht nimmt eine inklusive Perspektive ein und bezieht sich ausdrücklich auf die Behindertenrechtskonvention und den § 24 der UN Kinderrechtskonvention. (vgl. a.a.O.40) „Insofern sind alle Maßnahmen an einer Inklusionsperspektive auszurichten, die keine Aussonderung akzeptiert. Gender-, Sprach-, Status- und Segregationsbarrieren sind abzubauen und die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung sind in allen Planungs- und Entscheidungsprozessen zu berücksichtigen (disability mainstreaming)“ (a.a.O.40). Die Kommission formuliert Ziele für die folgenden fünf Jahre für den Bereich der Kinder vor der Schule und gibt Empfehlungen zu deren Realisierung. Schwerpunkte sind die frühe, systematische Förderung der Kinder, der Auf- und Ausbau einer flächendeckenden kommunalen Infrastruktur zur frühen Förderung und Unterstützung von Familien, „Reduktion der Fälle von Vernachlässigung und Kindeswohlgefährdung in den nächsten fünf Jahren“ (a.a.O.41), Bewegungsförderung, gesunde Verpflegung in den öffentlichen Einrichtungen, Verbesserung der Sprachförderung. (vgl. BT-Drs.16/12860: 41) Der Bericht kritisiert, dass es kein Bundeskonzept zur "Gesundheitsförderung bzw. Krankheitsprävention in Kindertageseinrichtungen"(a.a.O.195) gibt. Es finden sich jedoch teils implizit, teil explizit Ausführungen dazu

in den Bildungsplänen für die Kindertageseinrichtungen der Bundesländer. Für die Tagespflege gibt es noch weniger Verbindlichkeit. Der Bericht spricht sich eine bessere Betreuung der Tagespflegepersonen und den Aufbau eines Beratungsnetzwerkes aus. (vgl. a.a.O.199) In den Bildungsplänen finden sich gesundheitsbezogene Bildungsbereiche, vor allem zur körperlichen Gesundheit und zur Bewegung, aber auch in einigen Plänen der Bereich Ernährung, Körperpflege und Körperwahrnehmung, Entspannung und Sexualität. Die Themen Partizipation, Resilienz, Sprache, Geschlechtersensibilität, Selbstwirksamkeit und Beteiligung der Eltern werden in fast allen Plänen verhandelt, jedoch nicht unter dem Aspekt der Gesundheitsförderung eingeordnet. Das Thema Bindung wird nicht durchgängig in allen Bildungsplänen aufgegriffen. (vgl. a.a.O.196) Der Bericht stellt in Kürze das Konzept des EEC (early excellence center) und des KiTz (Kindertageszentrum Konzept) vor als gelungenes Beispiel für Gesundheitsförderung und Prävention. (vgl. a.a.O.198) Die Kommission bewertet die Arbeitssituation der Erzieher*innen als nicht gesundheitsfördernd, aufgrund des nicht ausreichenden Personals, der Personalausfälle und der hohen Krankheitsquoten. Die Teilnahme an Fortbildung sei daher gering und den Erzieher*innen fehle die Möglichkeit mit den Kindern und Eltern in Richtung Gesundheitsvorsorge zu arbeiten. Der Bericht argumentiert eine "Müdigkeit der Teams gegenüber neuen inhaltlichen Anforderungen" (a.a.O. 199) aufgrund der vielfältigen Themen, Projekte und Neuerungen, der gleichzeitigen Einschränkungen der Möglichkeiten zur Arbeit im Team und der Reduzierung von Vorbereitungs- und Verfügungszeiten. (vgl.BT-Drs.16/12860: 19 – 199)

Am Ende des Berichtes gibt die Kommission Empfehlungen die sich auf die Salutogenese beziehen. Die Empfehlungen für den Bereich der Kindertagesbetreuung lauten: Gesundheitsförderung als fachlicher Standard, Förderung eines achtsamen Körperbezugs, eines kommunikativen Weltbezugs, eines reflexiven Bezugs auf das eigene Selbst bei Berücksichtigung der Lebenslagen und Erziehungspartnerschaften. Maßnahmen werden benötigt zur Fort-, Aus- und Weiterqualifizierung der Fachkräfte und Aufstockung des Personals. Als über das Arbeitsfeld Kinder - und Jugendhilfe hinausgehende Herausforderungen sieht der Bericht den Anspruch an Inklusion. Hier müssen kommunale Strategien entwickelt und Netzwerke gebildet werden. Notwendig sind ein Kommunales Monitoring und Evaluationen. Die Bundes - und die Länderpolitik hat die Aufgabe durch entsprechende Gesetze und Maßnahmen diesen Ansprüchen gerecht zu werden. (vgl.BT-Drs.16/12860: 250-261)

Die Bundestagswahlen im September des Jahres 2009 lassen die Regierungsparteien Stimmverluste erleiden. Die CDU/ CSU wird stärkste Kraft und koalitiert mit der FDP. Der Koalitionsvertrag sieht u.a. die Anhebung des Kindergeldes und des Kinderfreibetrages, die Einführung des Betreuungsgeldes ab 2013 für die Kinder, die keinen Krippenplatz in Anspruch nehmen, die Erhöhung der Ausgaben für Bildung und Forschung. Merkel (CDU) wird erneut Kanzlerin. (vgl. Berié 2013: 430–434)

Im Jahr 2010 nimmt die Finanzpolitik wieder einen großen Raum ein. Deutschland übernimmt einen erheblichen Anteil am "Notfallfond der EU" für Griechenland und beteiligt

sich am s.g. "Eurorettungsschirm". Für die Sanierung der Banken und zur Stabilisierung des Finanzmarktes wird ein "Restrukturierungsfond" eingerichtet. Die hohen Staatsausgaben und -schulden und die für 2013 angekündigte "Defizitgrenze des EU-Stabilitätspakts" bewegen die Regierung zu einem Sparprogramm, um die Vorgaben der Schuldenbremse einzuhalten. Die Misshandlung und der Missbrauch von Kindern in kirchlichen Heimen, die bereits seit 2007 bekannt wurden, entwickelt sich zu einem bundesweiten Thema, welches nicht auf die kirchlichen Einrichtungen beschränkt ist, sondern die gesamte Heimerziehung zwischen 1949 und 1975 in Westdeutschland miteinbezieht. Im Dezember 2010 legt der Runde Tisch Heimerziehung seinen Abschlussbericht vor, wonach ca. 800 000 Kinder "Systematischem Missbrauch", Quälereien, Zwangsarbeit, sexuellen Übergriffen und Gewalthandlungen ausgesetzt gewesen sind. Bund, Länder und Kirchen planen einen Entschädigungsfond einzurichten. (vgl. Berié 2013: 435–439)

5.3.12.1.2 Land Niedersachsen

Zu Beginn der 2000er Jahre bedeuten Arbeitslosigkeit und die schlechte Konjunktur auch für Niedersachsen Einschnitte im Haushalt. Daneben beginnt die Diskussion um die Stärkung des Bildungsauftrages im niedersächsischen Landtag. Nach längerer Diskussion entschließt sich der Landtag 2002 unter dem Motto: „Die Zukunftschancen unserer Kinder sichern - Erziehung, Bildung und Betreuung im vorschulischen Bereich verbessern“ (Nds.LT-Drs. 14/3721, 2002: 1) zur Bereitstellung von Mitteln. Das Projekt „Kindergarten bildet“ der Landesregierung sieht die "Weiterentwicklung und Qualitätssteigerung von Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen", „Förderung der sprachlichen Entwicklung“, „gezielten Werbung für einen dreijährigen Kindergartenbesuch“, Maßnahmen zum Übergang Kindergarten-Grundschule und die "Stärkung des Themas Bildung im Kindergarten als fachpolitisches Thema" vor. Ausbildungsrichtlinien für die sozialpädagogischen Berufe sollen verändert werden und die "Sprachförderung" stärker Berücksichtigung finden. Die Kommunen werden aufgefordert durch die demografische Entwicklung freiwerdende Plätze zum Ausbau des Betreuungsangebotes zu nutzen. (vgl. Nds.LT-Drs. 14/3721, 2002: 1) Die Parlamentarier fordern dazu auf, die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen wissenschaftlich zu untersuchen, mit den Ergebnissen Ideen zur Verbesserung zu entwickeln, die sowohl die Praxis der Kitas als auch die Aus- und Fortbildung betreffen sollen. Es ist geplant mit den Trägern in einen Dialog zu treten. Ganztagsbetreuung und Sprachförderung der Kinder mit Migrationshintergrund stehen im Vordergrund. Ein "Konzept zur Qualitätsüberprüfung und Qualitätssicherung" soll erstellt werden. (vgl. Nds.LT-Drs. 14/3721 2002: 2) Der niedersächsische Landtag beschließt in den Folgejahren ohne eine wissenschaftliche Analyse eine Reihe von Maßnahmen. Eine der ersten Maßnahmen ist die Einrichtung von Sprachfördermaßnahmen. Nach dem Niedersächsische Schulgesetz (§ 54 a NSchG) ist es möglich speziellen Sprachunterricht für Kinder nicht deutscher Muttersprache zu installieren. In 20 Grundschulen werden 2002 in einem Pilotprojekt die Sprachstandfeststellung zehn Monate vor der Einschulung und die Durchführung von vorschulischen Fördermaßnahmen in Grundschulen und Schulkindergärten durch Lehrer*innen und Sozialpädagog*innen erprobt.

Flächendeckend wird das Programm zum Schuljahr 2003/2004 eingeführt. Parallel gibt es halbtägige Informationsveranstaltungen für Schulleiter*innen und erste Fortbildungskurse für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die dann zuständig sind für Fortbildungs- und Beratungsangeboten in den Schulen auf regionaler Ebene. (vgl. Behrens/Heine/Windolph/Wolter o.A.: 1–7)

Zum 01.08.2002 tritt eine Richtlinie zur Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Kraft. Zum gleichen Datum werden die neuen Rahmenlehrpläne für Erzieher*innen und Sozialassistent*innen gültig. Ab 01.08.2003 beginnt die Personalförderung für Sprachförderung in den Kindertageseinrichtungen. (vgl. Nds.LT-Drs. 15/101,2003: 1–7) Voraussetzungen für die Landesförderung sind die Einstellung zusätzlicher, geeigneter Kräfte und ein regionales Konzept für die systematische Sprachförderung. (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2007: 5)

Außerdem wird eine Broschüre veröffentlicht "Wie Kinder sprechen lernen" und parallel Multiplikator*innenfortbildungen angeboten. Ein Modellprojekt „Sprachförderung in KiTa mit hohem Migrantenanteil“ in Osnabrück wird wissenschaftlich begleitet vom 01.04.2002 bis 31.12.2003. Die Ergebnisse sind Grundlage für die Fortbildungen. Das Land Niedersachsen beteiligt sich nach der Entschließung aus dem Jahr 2001 an der Qualitätsinitiative des Bundes. (vgl. Nds.LT-Drs. 15/101, 2003: 1–7)

Nach dem Kabinettsbeschluss vom 14.01.2003 „Erziehung, Bildung und Betreuung in niedersächsischen Kindertagesstätten unter besonderer Berücksichtigung der Neubestimmung der frühkindlichen Bildung im Kindergarten“ beginnen 2003 Gespräche mit den freien und öffentlichen Trägern der Tageseinrichtungen für Kinder über einen niedersächsischen Bildungsplan für die Kindertageseinrichtungen, dem „Orientierungsplan“. Ebenfalls 2003 legt das Kultusministerium das Programm für die "Konsultationskindertagesstätten" auf. Zwölf Kindertagesstätten „bieten sich für Hospitationen an und beraten andere über ihre eigene Arbeit und ihre Konzepte. Sie stehen exemplarisch für einen inhaltlichen Schwerpunkt, sollen im Rahmen ihrer Funktion als Konsultationskindertagesstätte einen Beitrag zur praktischen Unterstützung in der Qualitätsentwicklung und -sicherung anderer Einrichtungen leisten und ihre Arbeit als „best-practice-Beispiel“ dokumentieren" (a.a.O.14). In Kooperation von Landesjugendamt, freien und öffentlichen Trägern werden Messen „KiTa bildet ... von A bis Z“ in Hannover durchgeführt (vgl. a.a.O.14) Zur „Qualitätsfeststellung und -entwicklung“ fördert das Ministerium in Göttingen ein Pilotprojekt. Das Thema Sprachförderung hat weiterhin besondere Relevanz. 50 Fachberater*innen und Fachkräfte werden als Multiplikator*innen in einer Fortbildungsoffensive des Landes geschult. Diese Schulungen sind Anfang 2004 abgeschlossen.

Erprobt werden in Modellprojekten Maßnahmen zur individuellen Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen: die DJI Materialien zur Dokumentation (Bildungs- und Lerngeschichten, „Grenzsteinen der Entwicklung“) (s.o.), „Implementierung der Ergebnisse

zur Trägerqualität" (NQI), Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang in die Grundschule. (vgl. Nds.LT-Drs. 15/498 2003: 1–15)

Im gleichen Jahr veröffentlicht das Ministerium die Broschüre „Sprachförderung in Schule und Kindergarten“ und verteilt diese an alle Kindertageseinrichtungen. (vgl. Nds.LT-Drs. 15/498 2003: 16) Die maßgeblichen Materialien für die Sprachförderung sind die Materialien aus dem Osnabrücker Modellprojekt („Sprachförderung im Kindergarten“) und „kon-lab“. (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2007: 5)

In den Landtagswahlen von 2003 unterliegt die SPD der CDU. Eine Regierung unter der Beteiligung von CDU und FDP wird gebildet. (vgl. Niedersächsisches Landesamt für Statistik 2003) Zentral für diese Legislaturperiode ist die Verwaltungsstrukturreform, verbunden mit der Auflösung der Bezirksregierungen (Hannover, Osnabrück, Lüneburg, Braunschweig). Damit ist Niedersachsen das erste Bundesland, welches als Flächenland die „Dreistufigkeit der Landesverwaltung aufgegeben“ (Bogumil 2006: 4) hat. Laut Koalitionsvertrag steht dabei die Privatisierung „marktfähiger Leistungen“, die Stärkung der berufsständischen und kommunalen Selbstverwaltung, Verzicht auf Doppelstrukturen und „unsachgemäße Verflechtung“, „Optimierung der Landesbehörden“, „Verstärkung der länderübergreifenden Zusammenarbeit“ und die „Stärkung des ländlichen Raumes“ im Fokus. Ziele sind die Sanierung des Landeshaushaltes und die Optimierung der Verwaltungsstruktur. Um dies zu erreichen sollen in den nächsten 5 Jahren 6.000 Stellen eingespart werden. Den Kommunen sollen mehr Aufgaben übertragen und kontrollierende Aufsicht eingeschränkt werden. (vgl. Bogumil 2006: 15–18) Das bisher für Mariannes Landkreis zuständige Landesjugendamt wird ohne den Aufgabenbereich Tageseinrichtungen und Tagespflege für Kinder in die Landessozialverwaltung integriert. (vgl. Bogumil 2006: 38)

Für den Schulbereich wird eine Übergangslösung bis zur Realisierung der Schulverwaltungsreform entwickelt. (vgl. Bogumil 2006: 34–35) Bereits 2004 kommt es zu einer Kürzung der in den Vorjahren auf den Weg gebrachten Maßnahmen. Die Personalmittel für die Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen werden um 25 % gekürzt. (vgl. Nds.LT-Drs. 15/498 2003: 4) Auch in den übrigen Maßnahmen werden die Mittel reduziert und die Fortbildungen beschränken sich auf „Anwenderkurse“ (a.a.O.6).

Parallel arbeitet das Ministerium mit Vertreter*innen der freien und öffentlichen Träger und den Eltern an dem Orientierungsplan, der im Mai 2004 der Öffentlichkeit vorgestellt werden soll. (vgl. Nds.LT-Drs. 15/971, 2004: 6–7) Nach einer zweijährigen Diskussion in der Arbeitsgruppe aus Elternvertreter*innen, Trägervertreter*innen und Vertreter*innen der Ministerien wird im Sommer 2004 eine erste Diskussionsfassung des niedersächsischen Orientierungsplanes mit einem Rücklauf an die Kindertageseinrichtungen, Fachschulen und Grundschulen verschickt. Als ergänzende Projekte sind ausgewiesen: Konsultations-KiTa, Lerngeschichten (DJI), Projekt Trägerqualität. Die Vergabe einer Wirk-

samkeitsstudie wird angekündigt. Ende 2004 liegt die Endfassung vor und wird im Januar 2005 von den Vertreter*innen unterschrieben. Im Zweiten Quartal 2005 erscheint der Orientierungsplan in der gültigen Form. (vgl. IJAB: 1)

Ab 01.01.2005 wird eine dem Kultusministerium nachgeordnete Schulbehörde eingerichtet. Die Dezernate der ursprünglichen Bezirksregierungen sind hier eingeordnet. Die Zentrale befindet sich in Lüneburg. In Braunschweig, Hannover und Osnabrück befinden sich Außenstellen. (vgl. Bogumil 2006: 34–35) In diese neugeschaffene Schulbehörde wird zunächst der Fachbereich "Tageseinrichtungen und Tagespflege für Kinder" aufgenommen. (vgl. Nds.MBl. Nr. 2007/4: 89–99)

Für die Grundschulen tritt am 01.08.2005 der Erlass "Die Arbeit in der Grundschule in Kraft", in welchem auch die Kooperation mit den Kindertageseinrichtungen verpflichtend für die Schulen beschrieben ist. Die Landesregierung weist daraufhin, dass auch der Orientierungsplan "Vorschläge für die gemeinsame Gestaltung" des Überganges enthalten wird, die mit dem Erlass korrespondieren. (vgl. Nds.LT-Drs. 15/971, 2004: 8) Die angekündigte Wirksamkeitsstudie für den niedersächsischen Orientierungsplan wird im Oktober 2006 von der Universität Trier veröffentlicht. Neben Niedersachsen haben auch Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein die Universität mit einer wissenschaftlichen Begleitung beauftragt. Die drei Studien sind einheitlich konzeptioniert und fokussieren den "Rezeptionsprozess" der jeweiligen Bildungspläne. Unter Berücksichtigung der lokalen Kontexte und der, den Prozess der Einführung der Bildungspläne, begleitenden Maßnahmen wurde untersucht, wie die Fachkräfte die Bildungspläne aufnehmen, weiterverarbeiten und wie sich dies auf die pädagogischen Konzepte auswirkt. In Niedersachsen wurde zusätzlich noch der Bereich der Qualitätsentwicklung untersucht. (vgl. Honig 2006: 3) Es wurden in Niedersachsen die Leiter*innen von 4.102 Kindertageseinrichtungen angeschrieben. 56% schickten den Fragebogen zurück. Den Auswertungen war zu entnehmen, dass die Leiter*innen überwiegend (ca. 85%) sowohl die Diskussionsfassung als auch die Endfassung gelesen hatten. Über 40 % hoben hervor, dass die Fortbildungs- und Fachberatungsangebote der eigenen Träger bei der "praktischen Umsetzung" hilfreich gewesen sind. Dies trifft deutlicher mehr auf die Mitarbeiter*innen der freien, denn auf die Mitarbeiter*innen der öffentlichen Träger zu. Etwas 20 bis 29% schätzten die Angebote des Landesjugendamtes oder anderer Fortbildungsanbieter als unterstützend ein. Einrichtungen die sich durch trägerinterne Fachberatung und Fortbildung gut unterstützt fühlen, sind eher bereit sich mit Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung zu beschäftigen, „zeigen eine intensivere Elternkooperation und mehr pädagogische Arbeitsschwerpunkte. Sie berücksichtigen häufiger alle Kinder bei den individuellen Entwicklungsdokumentationen, sie bewerten die Ausbildung ihrer Fachkräfte besser und sie orientieren sich bei ihrer pädagogischen Konzeption stärker am OBE" (Honig 2006 :10). Neben den Rahmenbedingungen, wie räumlicher Kontext der Einrichtung und Zeitaspekten, thematisiert der Bericht auch die Teamqualität. Der Zusammenhang zwischen der Teamqualität, welche in der pädagogischen Auseinandersetzung und

Diskussion gesehen wird und der Rezeption des Orientierungsplanes, zeigt sich deutlich. Teams mit entsprechender Diskussionskultur sind „aufgeschlossener gegenüber der sozialen Umwelt der Kindertageseinrichtung“, pflegen gute Kontakte zu Eltern und der Grundschule und sind eher zu externen Evaluationen bereit. Teams mit einer „mangelhaften Teamqualität“ schirmen sich eher ab und konzentrieren sich auf die Interaktionen innerhalb der Kindertageseinrichtung. Hier finden Impulse von außen, wie z.B. der Bildungsplan, wenig Berücksichtigung. (vgl. Honig 2006: 10- 11) Die Autor*innen der Studie empfehlen der Regierung und dem Ministerium weiterhin den Rezeptionsprozess zu beobachten u.a. folgende begleitende Maßnahmen zur Verfügung zu stellen: „Fortbildungen und Trainings zur Verbesserung der Teamqualität“, kontinuierliche Begleitung der Teams durch Fachberatung, Ausbau der Kooperation Kita – Grundschule, Information an die Eltern, Unterstützung der Qualitätsentwicklung und -sicherung der öffentlichen Träger. Die Autor*innen weisen darauf hin, dass der Erfolg der Realisierung des NOP von der Beteiligung der Akteur*innen abhängt. Hier wird angeregt einen „Erfahrungs- und Ideenaustausch“ institutionell zu verankern und dabei alle Akteur*innengruppen zu berücksichtigen. (vgl. Honig 2006: 12–13)

Zum Kindergartenjahr 2006/ 2007 verändern sich die Fördermodalitäten für die Sprachförderung im Elementarbereich. Das Land übernimmt die Kosten für zusätzliches Personal in den Einrichtungen, welche eine „gezielte, systematische Sprachförderung“ (EA - gemeint ist Kon-Lab) der Kinder mit Migrationshintergrund durchführen sollen. Zuwendungsempfänger sind die örtlichen Träger der Jugendhilfe, die ein Konzept vorlegen müssen, in dem auch die Zusammenarbeit mit den Eltern und die interkulturelle Orientierung einbezogen ist. (vgl. Nds.LT-Drs. 15/4017, 2007: 10)

Die Landesregierung beschließt den Fachbereich „Tageseinrichtungen und Tagespflege für Kinder“ ab 01.01.2007 direkt in das Kultusministerium zu integrieren. Die Verwaltungsaufgaben (finanzielle Förderung und Abwicklung) bleiben in der Landesschulbehörde. (vgl. Nds.MBl. Nr. 2007/4: 89–99) Ein, von der Westfalen-Initiative in Auftrag gegebenes, Gutachten fasst die Ergebnisse der niedersächsischen Verwaltungsstrukturreform wie folgt zusammen: „Insgesamt wird deutlich, dass der Ansatz, bei den Verwaltungsstrukturen anstatt bei den Aufgaben anzusetzen, problematisch ist. Im niedersächsischen Fall hat dies in vielen Aufgabenbereichen, wo die Abschaffung der Bezirksregierung der Ausgangspunkt der Reform war, zu Zentralisierung und damit Bürgerferne geführt. Die in Niedersachsen spürbare starke Zentralisierung auf Ministerien und Sonderbehörden läuft dem Subsidiaritätsprinzip entgegen“ (Bogumil 2006: 6). Außerdem verändern sich mehrmals wie oben beschrieben die Zuständigkeiten, begonnene Prozesse werden abgebrochen oder die Modalitäten verändert. Wie z.B. die Evaluation des NOP aufgenommen wurde, lässt sich nicht rekonstruieren. Die vorgeschlagenen Maßnahmen werden nicht realisiert.

Zur Erprobung der besseren Koordinierung des Kinderschutzes, wie es der § 8a SGB VIII vorsieht, legt das Land Niedersachsen 2007 ein Modellprojekt auf, in welchem lokale Kinderschutzkonzepte erprobt werden sollen. (vgl. Niedersächsisches Ministerium für

Soziales, Frauen, Familie, Gesundheit und Integration 2011: 3–66) Verlässliche Zusammenarbeit, „eine strukturierte und berechenbare Kooperation“ (a.a.O.4) zwischen den Akteur*innen der Kinder- und Jugendhilfe, Schulen, dem Gesundheitswesen, Justiz, Polizei, Jugendämtern u.a. soll entwickelt werden, um zu einer präventiven Arbeit zu gelangen, die es ermöglicht systematisch riskante Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen wahrzunehmen, diese zu bewerten und in „berechenbaren Kooperationen“ optimale Hilfe leisten zu können. Das Land richtet vier Modellstandorte ein: Braunschweig, Hannover (Stadt und Region), Lüneburg (in Kooperation mit dem Landkreis Lüneburg) und Oldenburg (in Kooperation mit dem Landkreis Oldenburg). (vgl.a.a.O.6) Neben den Mittel für jeweils eine Stelle zur Koordination, erhalten die Zentren regelmäßige Beratung durch das ISA. Lokal werden die Projekte durch eine Lenkungsgruppe vor Ort begleitet. Die Gesamtsteuerung erfolgt über eine Lenkungsgruppe, die beim Ministerium für Soziales, Frauen, Familie und Gesundheit angesiedelt ist und an welcher das ISA und die Vertreter*innen der Modellstandorte beteiligt sind. In allen Projekten sind die Kindertageseinrichtungen als wichtiger Kooperationspartner benannt. In Oldenburg ist die Fachberatung für Kindertageseinrichtungen im Beirat des Projektes vertreten. Das Projekt sollte bis zum 01.08.2010 dauern und wird auf Antrag der Modellstandorte bis Ende 2011 verlängert. Ab 2009 bietet das Land den Jugendämtern der anderen Regionen Beratung an, in welcher die Ergebnisse aus den Projekten weitergegeben werden. Ende 2011 hatten 19 Städte und Landkreise diese Beratung in Anspruch genommen. In dem Projekt werden vielfältige Ideen zur Entwicklung von Netzwerken Früher Hilfen erprobt und Materialien (Einschätzungsbögen, Kooperationsvereinbarungen usw.) erstellt. Abschließend wird 2011 konstatiert, dass sich die Ergebnisse und Erfahrungen auf ländliche Räume nicht übertragen lassen und hier weitere Erfahrungen notwendig sind. (vgl. Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen, Familie, Gesundheit und Integration 2011: 3–66)

Im Rahmen des Haushaltsbegleitgesetzes 2007 beschließt der Niedersächsische Landtag Änderungen des Gesetzes zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes und macht damit den Weg für sogenannte „Großpflegestellen“ frei. Es ist möglich im Rahmen der Tagespflege, Kinder auch außerhalb des eigenen Haushaltes in "geeigneten Räumen" zu betreuen und sich diese mit anderen Tagespflegepersonen zu teilen. (vgl. Nds.GVBl. Nr. 33/ 2006: 611) Parallel dazu startet Anfang Januar 2007 das Programm des Niedersächsischen Ministeriums für Soziales, Frauen, Familie und Gesundheit „Familien mit Zukunft“. Geplant ist von 2007 bis 2010 80 Millionen Euro zur Verfügung zu stellen. Die Kommunen sollen mit der gleichen Summe das Programm ergänzen. Ziel ist das Kinderbetreuungsangebot, für Kinder unter drei Jahren, auszubauen und weiterzuentwickeln. D.h. die Tagespflege soll quantitativ und qualitativ ausgebaut werden. Als Anlauf- und Vernetzungsstellen sollen Familienservicebüros entstehen. Die Vermittlung von Tagespflegeplätzen, die Qualifizierung (160 Stunden-Curriculum des DJI) und Beratung der Tagespflegepersonen, die Information der Eltern über Betreuungsplätze, die

„Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf“, die Vernetzung der Betreuungsangebote (Tagespflege Kindertageseinrichtungen, Schulen) und die Entwicklung neuer Betreuungsformen sollen zu den Aufgaben der Büros gehören. Zuwendungsempfänger der Landesmittel sind auf Antrag die örtlichen Träger der Jugendhilfe, die die Mittel an die "Letztempfänger" (Träger der öffentlichen oder freien Jugendhilfe) weiterleiten. Voraussetzung für die Auszahlung der Mittel ist neben dem Antrag, ein Konzept, welches vom örtlichen Träger mit den Gemeinden und den freien Trägern zu erarbeiten und jährlich fortzuschreiben ist. Der Erlass tritt rückwirkend zum 01.01.2007 in Kraft und ist gültig bis zum 31.12.2011. (vgl. Nds.MBl. Nr. 2007/16: 289–290) Bis 2009 werden in Niedersachsen 280 Familien- und Kinderservicebüros eingerichtet. Hoffnung der Landesregierung ist es, dass die Kommunen nach Auslaufen des Programmes die Büros aus eigenen Mittel weiter finanzieren. (vgl. Nds.LT-Drs. 16/1617 2009: 2) Die fachliche Beratung und Begleitung der Tagespflegepersonen wird zumeist durch die Büros gewährleistet. Hierfür gibt es unterschiedliche Formen wie Sprechstunden, Stammtische, Einzelfallberatungen, Fortbildungen und kollegiale Beratung. Das Land hält ein "Niedersächsischen Tagespflegebüro" vor, welches die unterstützende Hilfe für die Regionen anbietet. Geplant ist ab 2011 einen Anteil an der fachlichen Beratung in den Kommunen durch Landesmittel zu finanzieren. „Dies entspricht der Erklärung der Landesregierung und der Kommunalen Spitzenverbände vom 21. Oktober 2008 über die Umsetzung der Vereinbarungen des „Krippengipfels“ am 2. April 2007“ (Nds.LT-Drs. 16/1617 2009: 5).

Zum 01.08.2007 führt die Niedersächsische Landregierung durch eine Änderung des Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG) die Beitragsfreiheit im letzten Kindergartenjahr vor der Einschulung ein. Ausgezahlt werden die Mittel an die Träger über den örtlichen Träger der Jugendhilfe (vgl. Nds.GVBl. Nr.21/2007: 300)

Ebenfalls zum August 2007 richtet das niedersächsische Kulturministerium das Projekt Brückenjahr ein. Ziel ist die Verbesserung der „Anschlussfähigkeit“ von Kindertageseinrichtung und Grundschule. Geplant ist an 250 Modellstandorten zusätzliche Personalstunden zu fördern. Ein Modellstandort soll aus einer Schule und bis zu drei Kindertagesstätten bestehen. Aufgabe der Standorte ist die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses, „Förderung der Kinder im letzten Kindergartenjahr auf Basis von qualifizierten Beobachtungen der Kinder“, die Vertiefung der "Zusammenarbeit mit den Eltern", das Einbeziehen der Kinder, die keine Kita besuchen. Die Rückstellung vom Schulbesuch soll möglichst verhindert und gleichzeitig soll der vorgezogene Schulbeginn ermöglicht werden. Parallel dazu werden "50 Beratungsteams" eingesetzt, die jeweils aus einer Fachkraft des Kita-Bereiches und einer Lehrkraft bestehen. Ihre Aufgaben sind die „Zusammenarbeit von Kindergärten und Grundschulen in ihrer Region weiter zu entwickeln, die Umsetzung von Beobachtungsverfahren und Fördermaßnahmen zu koordinieren, abgestimmt auf die Bedürfnisse der Einrichtungen gemeinsame Fortbildungen für Fach- und Lehrkräfte aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu organisieren, die Zusammenarbeit mit Gesundheitsämtern, Jugendämtern und anderen Stellen" (Niedersächsisches Kultusministerium 08/2007: 2). Die Beratungsteams werden den

„Jugendämtern zugeordnet und orientieren sich in ihren räumlichen Zuständigkeiten an den Jugendamtsbezirken. (vgl. Nds.LT-Drs. 15/3983 2006: 2) Das Land fördert dieses Projekt mit 20 Mio. € bis ins Jahr 2011. (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 08/2007: 1–3) Die Opposition (SPD) kritisiert im Landtag, dass das Konzept des Brückenjahres dem ganzheitlichen Bildungsauftrag des Elementarbereiches, wie er im Orientierungsplan formuliert ist, widerspricht. Die Einführung des Brückenjahres wird als abgestimmt und in Beziehung zu dem beitragsfreien Kindergartenjahr vor der Einschulung als "Schulkindergarten" bezeichnet. Das Brückenjahr stehe einer qualifizierten Weiterentwicklung der frühkindlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen entgegen. (vgl. Nds.LT-Drs. 15/3983 2007: 1)

Die Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung der Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen wird im Mai 2007 veröffentlicht. In ihr sind die Eckdaten und der Stundenzuschnitt für die Beratungsteams der Landkreise und Städte enthalten. Das Jugendamt von Mariannes Landkreis und die Kreisstadt sollen gemeinsam 7,5 Stunden für eine Mitarbeiter*in aus dem Kitabereich und fünf Lehrerstunden erhalten. Der Richtlinie angehängt ist die Ausschreibung für die Modellprojekte. Alle Bewerber*innen sind aufgefordert die Anträge mit entsprechendem Konzept beim örtlichen Jugendamt bis zum 01.05.2007 einzureichen. Die Jugendämter treffen eine Auswahl (im Rahmen des ebenfalls in der Anlage enthaltenen Budgets) und senden diese zur Genehmigung an das Ministerium. (vgl. Nds.MBI. Nr. 2007/29: 770–774)

Während das Kultusministerium das Brückenjahr initiiert, wendet sich das Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) ebenfalls dem Bereich der frühen Kindheit zu. Ende 2007 wird das „Niedersächsische Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung“ (nifbe) mit Sitz in Osnabrück gegründet. Ab 2008 wird es durch das Ministerium für Wissenschaft und Kultur gefördert. In diesem Rahmen wird eine Zielvereinbarung erarbeitet. Aufgabe des nifbe ist Forschung und Vernetzung. (vgl. Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2015: 11) In einem auf der Homepage des MWK veröffentlichten Papier zum Hintergrund des nifbe sind folgende Aufgaben benannt: Begründet damit, dass bei Schuleintritt das "schulrelevante Entwicklungspotential" der Kinder "nicht ausreichend entwickelt" sei, plane man "neuere wissenschaftliche Erkenntnisse" besser zu nutzen um das "Bildungspotential der frühen Kindheit besser auszuschöpfen" (a.a.O.1). Dafür ist es notwendig die Lebensspanne von der Geburt bis zum 10. Lebensjahr zu berücksichtigen. Das Nifbe fokussiert die Grundlagenforschung im Bereich der frühkindlichen Bildung und die „Anwendung der Forschungsergebnisse" (a.a.O. 1) in das Feld zu transferieren. Dies ist gedacht für die Ausbildung und die Weiterbildung der in der frühkindlichen Bildung und Erziehung Tätigen bis hin zum Transfer der Ergebnisse in die Praxis der Eltern- und Familienbildung sowie der Kindergärten und Kindertagesstätten" (a.a.O. 1) unter besonderer Berücksichtigung von Niedersachsen als Flächenland. Zur Erfüllung dieser Aufgaben soll das Institut „von der Grundlagenforschung über die Ausbildung bis zum Transfer in den Einrichtungen der Erwachsenen- und Eltern-/Familienbildung ein-

schließlich der Bildungsarbeit in vorschulischen Einrichtungen die in Niedersachsen bestehende Infrastruktur nutzen und die vorhandenen Kompetenzen bündeln, verstärken und weiterentwickeln"(a.a.O. 1). Institutionell wird das NIFBE als Verein und als Institut an die Universität Osnabrück angebunden. Hier werden die landesweiten Forschungsvorhaben und der Wissenstransfer koordiniert. (vgl. Nds. MWK, o.A. 1) Im Bereich der Forschung in der frühkindlichen Bildung sind in den ersten Jahren die Schwerpunkte: „Kultur und Entwicklung“, „Lernen und Wissenserwerb“, „Wahrnehmung, Bewegung, Psychomotorik - Begabungsförderung“ und „Integrative Frühpädagogik“ vorgesehen. Die Professuren an der Universität Osnabrück sollen dazu „vorhandene Kompetenzen“ nutzen und weiterentwickeln. Zur Intensivierung der Kooperation mit den anderen niedersächsischen Hochschulen wird parallel ein Forschungsverbund eingerichtet. Für den Bereich der Aus - und Weiterbildung ist geplant, die Bachelorstudiengänge (Emden, Hildesheim und zukünftig Osnabrück) zu einer "landesweiten Schwerpunktbildung" und zur Kooperation anzuregen und gleichzeitig die Forschungsergebnisse in die Curricula zu transferieren. Als weitere Akteure im Bereich der Fort - und Weiterbildung sieht das Ministerium die Einrichtungen der Erwachsenenbildung, welche in einem flächendeckenden Netz (seit der Novellierung des NEBG (2004) für die Qualifizierung der Eltern und Familien, aber auch für die "qualitative Weiterentwicklung von Kindergarten und Schule" (a.a.O. 3) zuständig sind. Durch das Bundesprogramm "Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken" sind in den Regionen Osnabrück, Hannover und Nordwest-Niedersachsen Netzwerke entstanden, die für die Transferaufgabe des nifbe, die „flächendeckende Vermittlung neuer Forschungsergebnisse in die Praxis der frühkindlichen Bildung und Erziehung (z. B. Elternbildung und Bildungsarbeit in Kindertagesstätten und –gärten)" (a.a.O.3) genutzt werden können. (vgl. MWK, o.A.: 2–3)

Im Januar 2008 wird die CDU mit 42,5 % trotz Stimmenverluste stärkste Kraft und kann erneut mit der FDP die Regierung stellen. Wulff bleibt Ministerpräsident. (vgl. Niedersächsischer Landeswahlleiter 2008) Die Wahl in Niedersachsen fällt für niedersächsische Verhältnisse ungewöhnlich aus. Die Grünen erzielen landesweit 8 % (a.a.O. 122), die SPD 30,3% (a.a.O.116) und die FDP 8,2 %. (a.a.O. 118). Den Linken gelingt mit 7,1 % (a.a.O.124) der Einzug in den Landtag. (vgl. Niedersächsischer Landeswahlleiter 2008: 116–124) Das Amt als CDU Landes-Vorsitzender gibt Wulff im Sommer 2008 an den Fraktionsvorsitzenden Mc Allister ab. (vgl. Eschenhagen 2008: 428) Im gleichen Jahr veröffentlicht das Kultusministerium gemeinsam mit dem Sozialministerium die Richtlinie zur Investition von Plätzen für unter dreijährige Kinder. Gefördert werden Neubauten, Umbauten und Erweiterungen im Bereich der Kindertageseinrichtungen und der Tagespflege. Der Erlass ist gültig vom 01.01.2008 bis zum 30.06.2014. Um das maximale Fördervolumen festzustellen werden Kontingente gebildet, die nicht überschritten werden dürfen. (vgl. Nds.MBI. Nr. 2008/18: 532–533)

Im Juni 2009 beschließt der Landtag eine Änderung des Gesetzes über Tageseinrichtungen von Kindern (KiTaG) und führt eine erhöhte Finanzhilfepauschale für die Plätze

unter dreijähriger Kinder ein. Dieser neue Satz gilt nicht nur in Krippen, sondern auch in altersgemischten Gruppen. (vgl. Nds.GVBl.Nr.15/2009: 277)

Parallel dazu arbeitet das Kultusministerium an einer Arbeitshilfe zur Betreuung von unter dreijährigen Kindern, welche im Dezember 2009 veröffentlicht wird. Diese Arbeitshilfe soll der Planung und Vorbereitung zur Aufnahme von Kleinstkindern in die Tageseinrichtungen dienen und ist in vier „Schritte“ gegliedert: „Planungsbeginn“, „Praxiswissen und Kompetenz“, „Organisation“ und „Kleinstkind gerechte Umgebung“. Unter „Praxiswissen und Kompetenz“ finden sich auch Ausführungen zur Bedeutung von Fachberatung. Fachberater*innen sollen Fortbildungen und Veranstaltungen organisieren, Konzeptionsentwicklungen begleiten, Foren für Erfahrungsaustausch anbieten. Sie sollen sich für notwendigen Rahmenbedingungen in der Praxis engagieren. Mit „professionellem Abstand zu den Einzelschicksalen der Kinder und Familien ein Bindeglied zwischen den Kolleginnen/Kollegen in der Praxis und zwischen den öffentlichen und freien Trägern oder auch dem Land“ darstellen. „Sie haben den regionalen Überblick hinsichtlich Bedarfszahlen und Angebotslage, können empfehlen, vermitteln und Neues initiieren. Pädagogische Fachberatung ist unter allgemeinen Qualitätsaspekten unerlässlich!“ (a.a.O.11). (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2009: 3–11)

Ende 2009 erhöht das Kultusministerium die Sätze der Pauschalfinanzierung des Personals in Kindertageseinrichtungen. Die Spielkreise werden dabei genauso berücksichtigt wie die übrigen Kindertagesstätten. (vgl. Nds.GVBl. Nr. 26/2009: 444) Im Oktober 2009 wird der Erlass zu dem Programm "Familien mit Zukunft" weiter spezifiziert. Betont werden die Gleichstellung von Tagespflege und Kindertageseinrichtungen und die Bedeutung der Beratung und Begleitung der Tagespflegepersonen. (vgl. Nds.MBl. Nr. 2009/43: 934–935)

Im Jahr 2010 wird Christian Wulff zum Bundespräsidenten gewählt und Mc Allister wird sein Nachfolger im Amt des niedersächsischen Ministerpräsidenten. (vgl. Berié 2013: 439)

5.3.12.2 Diskurs Fachberatung

Zu Beginn der 2000 er Jahre ist man bezüglich der Fachberatung optimistisch. Eine Aufbruchsstimmung wird konstatiert: "Aufbrüche. Fachberatung gestaltet den Wandel" (Devivere 2000: 276) so der Kongresstitel des Deutschen Vereins

5.3.12.2.1 Die Länder und ihre Bildungspläne

Während die Länder auf der Ebene der ausführenden Gesetze und Richtlinien die Fachberatung nicht weiterspezifizieren oder rechtlich absichern, findet sich die Fachberatung und/oder das Unterstützungssystem in den neuerstellten Bildungsplänen. Hier werden der Fachberatung unterschiedliche Plätze zugewiesen: In den Bildungsempfehlungen

von Rheinland-Pfalz unter der Überschrift "Fortbildung" wird auch die Fachberatung, die bei der Weiterentwicklung des Teams unterstützen kann erwähnt. (vgl. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend 2004: 57) Ähnliche eher marginale Randerscheinungen finden sich in den Plänen von Bayern, Brandenburg, Baden-Württemberg, Hessen und Sachsen-Anhalt. Hier findet sich die Fachberatung meist in Aufzählungen von Unterstützungsmöglichkeiten und / oder möglichen Kooperationspartner*innen. In den Bildungsplänen von Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Saarland und Thüringen findet die Fachberatung keine Erwähnung. In einigen Bundesländern werden den Fachberater*innen konkrete Aufgaben zugewiesen. Wie z.B. in Mecklenburg-Vorpommerns "Bildungskonzeption" wird für die Arbeit im Hort die kontinuierliche Nutzung von Fachberatung als Qualitätskriterium definiert. (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern o.A.)

In Niedersachsen sind die Aufgaben der Fachberater*innen unter der Überschrift "Zusammenarbeit im Team und Aufgaben der Leitung" formuliert: „Eine professionelle pädagogische Arbeit in den Einrichtungen bedarf einer angemessenen Unterstützung durch Fachberatung. Diese dient der Sicherung der Fachlichkeit und unterstützt in einem kontinuierlichen Prozess die pädagogische Arbeit. Durch die Fachberatung werden die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in ihrer Fachkompetenz gefördert und dabei beraten, wie sie ihre Arbeit selbständig und auf einem hohen fachlichen Niveau innovativ gestalten können“ (Nds. Kultusministerium (Hg.) 2005: 41). Auch unter dem Aspekt des Qualitätsmanagements findet sich die Fachberatung. Sie kann neben anderen Fachleuten bei der internen und externen Evaluation unterstützen. (vgl. Nds. Kultusministerium (Hg.) 2005: 49)

In den Schlussbemerkungen zu den Bildungsleitlinien in Schleswig-Holstein wird die Bedeutung von Fachberatung und Fortbildung hervorgehoben. Durch das Zitieren des § 19 des Kindertagesstättengesetzes (SH) wird der Anspruch auf Fachberatung und Fortbildung betont. Weiter findet sich zur Fachberatung: „Die Fachberatungen unterstützen die adäquate und nachhaltige Umsetzung der Leitlinien zum Bildungsauftrag. Sie sind angebunden an die Wohlfahrtsverbände, Kommunen oder freiberuflich tätig. Fachberatungen bieten fachliche, entwicklungs- und organisationsbezogene Beratung der pädagogischen Fachkräfte, der Leitungen und der Träger von Kindertageseinrichtungen. Sie unterstützen die Qualitätsentwicklung der Einrichtungen. Sie beteiligen sich an fachlichen und kinder- und jugendpolitischen Diskussionen in der Kommune und auf Landesebene“ (Knauer 2009: 62).

Heraussticht unter den Bildungsplänen der sächsische Bildungsplan. (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007: 3–14) Dieser greift die Fachberatung in seinem Grundlagenkapitel auf: Fachberatung und Fortbildung sind unerlässlich für die Unterstützung der Fachkräfte in ihrem Handeln und dessen Reflexion (vgl. a.a.O.3) Für den Alltag der Fachkräfte sind zeitliche und finanzielle Ressourcen vorzusehen, die den Austausch mit den Fachberater*innen ermöglichen (vgl.a.a.O.12). Erzieher*innen werden als "Mitproduzent/innen ihrer eigenen fachlichen Entwicklung" gesehen. "...wobei insbesondere die Fachberater/innen die inhaltliche Auseinandersetzung moderieren, Freiräume in und außerhalb der Einrichtung entdecken und so die Entwicklung unterstützen können" (a.a.O.20). In Bezug auf die Tagespflege wird die reflektierende Rolle der Fachberatung mehrfach betont. In dem Kapitel "Kontexte" /"Aufgaben des Trägers der freien und öffentlichen Jugendhilfe und Integration in das Gemeinwesen" nimmt die Fachberatung einen umfassenden Raum ein. So hat der Träger die Aufgabe der Sicherung der Qualität der Einrichtungen. Hierfür ist die Einbeziehung der Fachberatung unerlässlich. (vgl.a.a.O.13) Ausführlich werden die Rolle und die Aufgaben der Fachberater*innen des Landesjugendamtes beschrieben. Sie verstehen sich als "Bindeglied" zwischen Theorie und Praxis. Ihre Aufgabe ist zu informieren und Impulse zu setzen. Dies soll durch Fortbildungen, Projekte, Bearbeitung von Förderanträgen, Veröffentlichungen und die Kooperation mit den Fachberater*innen der Träger geschehen. Die Ziele und Aufgabe dieser sind ebenfalls beschrieben ""die Arbeit in den Tageseinrichtungen für Kinder zu unterstützen, zu ergänzen und weiter zu entwickeln" (a.a.O.14). Eine ganze Bandbreite von Aufgabefeldern hebt der Plan hervor und betont dabei für die Realisierung der Bildungspläne wird Fachberatung "zur Unterstützung und täglichen Motivationsquelle" (a.a.O.14), dies geschieht dialogisch mit den Fachkräften und vor Ort in den Einrichtungen. "Fachberatung ist in diesem umfassenden Sinn sowohl träger - als auch einrichtungsspezifisch tätig und setzt entsprechende Rahmenbedingungen voraus, die es ermöglichen, den Beratungsanspruch umzusetzen" (a.a.O.14).

5.3.12.2.2 Verbände

Bereits 2000 beschäftigt sich die BAGLJAE mit den neuen Steuerungsmöglichkeiten nach §§ 78a ff. SGB VIII. Betont wird dabei die Chance in der Jugendhilfe einen Verständigungsprozess zwischen Leistungserbringer und Gewährleistungsträgern zu führen über Leistung, Entgelt und Qualität. Diese Steuerung muss verbunden werden mit der individuellen Hilfeplanung (§ 36 SGB VIII) und der Jugendhilfeplanung (§ 80 SGB VIII). Die Verantwortung für diese Prozesse liegt bei den Jugendämtern. (vgl. BAGLJAE 2000a: 1–11) Im Kontext dieser Thematik beschäftigt sich eine weitere Arbeitsgruppe

mit der Qualität der Kindertageseinrichtungen. Obwohl aufgrund des Anwendungsbereiches (§ 78a SGB VIII) die §§ 78a ff. SGB VIII nur durch Landesrecht für Kindertageseinrichtungen wirksam werden, hebt die BAGLJAE hervor, dass auf dem Hintergrund dieser Entwicklung in der Jugendhilfe auch die Träger von Kindertageseinrichtungen angehalten werden, ihre Kosten-Leistungsrechnungen transparenter zu gestalten und an den im Gesetz beschriebenen Maßstäben zu messen, d.h. sie müssen die Qualitätsaspekte der Arbeit hervorheben und gegenüber Eltern und dem öffentlichen Träger argumentieren. Qualitätsmanagementsysteme sollen helfen das Angebot wirtschaftlicher und effektiver zu gestalten. Kritisch diskutiert wird jedoch die Sinnhaftigkeit von Zertifizierungen. Die Landesjugendämter sollen die Träger bei der Ergreifung entsprechender Maßnahmen beraten. (vgl. BAGLJAE 2000b: 1–14)

An diese beiden Empfehlungspapiere schließt sich im Jahr 2003 die Diskussion um den Bildungsbegriff in der Jugendarbeit und den Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsauftrag der Tageseinrichtungen für Kinder an. Das Bildungsverständnis der Jugendarbeit betont die Strukturmaximen des 8. Jugendberichtes zur Lebensweltorientierung und diese stellt die Notwendigkeit von Qualitätsentwicklung und Fortbildungen für die in diesem Bereich tätigen Mitarbeiter*innen heraus. (vgl. BAGLJAE 2003a: 1–8)

Das Positionspapier zum Auftrag der Kindertageseinrichtungen bezieht sich direkt auf das BAGLJAE – Papier aus dem Jahr 1993 und die Ergebnisse der Pisa- Studie. Es bezeichnet die Bildung in den Tageseinrichtungen als Qualitätsmerkmal derselben und betont, dass die Qualität der pädagogischen Arbeit im Wesentlichen durch die Konzeption, die Fachlichkeit der Mitarbeiter*innen, Fachberatung und Fortbildung, „Qualität der sozialpädagogischen Prozessverläufe“, Evaluation, Fachkraft-Kind-Schlüssel, die Räumlichkeiten, Ausstattung und die Zeitgestaltung bestimmt werden. Das Papier greift damit indirekt auf die Diskussion um die §§ 78a ff. SGB VIII zurück. (vgl. BAGLJAE 2003b: 1–9) In dem Zusammenhang der Diskussion um die Qualitätsentwicklung in der Jugendhilfe und der Diskussion um den Bildungsbegriff entstehen auch die „Empfehlungen zur Fachberatung“. (vgl. BAGLJAE 2003c: 1–8) Hier betont die BAGLJAE in der Einleitung: „Zur Qualifizierung der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen und als Impulsgeber für Veränderungen ist eine qualifizierte Fachberatung für Einrichtungsträger und für die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wichtiger denn je. Durch die spezifische Rolle der Fachberatung, ihren Einblick in verschiedene Einrichtungen und Strukturen der Jugendhilfe kann Praxisberatung eine hervorragende Koordinierungs-, Mittler- und Moderationsfunktion übernehmen. Darüber hinaus kann sie Denkanstöße und Unterstützung in Veränderungsprozessen von Einrichtungen geben“ (a.a.O.3). Das

Papier bezieht sich vor allem auf die Fachberatungen, die "teambezogen" und "einrichtungsübergreifend" tätig ist. Es lehnt sich an die Definition von Karsten, welche sich in der Dokumentation zu gleichnamigen Tagung "Mit uns auf Erfolgskurs" findet: „Fachberatung ist eine personenbezogene, strukturentwickelnde soziale Dienstleistung (bzw. Vermittlungs- und Verknüpfungsdienstleistung) im Rahmen der Jugendhilfe. Sie wirkt qualitätssichernd und -entwickelnd im Feld der Erziehungsarbeit und der Lebensgestaltung von Kindern“ (Karsten in DV 1996:136. in a.a.O.3) und erweitert diese „Fachberatung verbindet fachliche, entwicklungs- und organisationsbezogene Beratung der Leitung, der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie der Träger von Kindertagesstätten zu einer aktiven und integrierenden Vernetzung von Maßnahmen. Das schließt auch die Beratung zu betriebswirtschaftlichen Aspekten mit ein“ (a.a.O. 3).

Das Papier beschreibt die durch die Pluralität geprägte Situation der Fachberater*innen und fordert eindeutige Aufgabenbeschreibungen, damit die Aufgabenerfüllung nicht von dem "Selbstverständnis" der Fachberater*innen abhängt. Unabhängig von der Pluralität macht die BAGLJAE folgende Arbeitsschwerpunkte aus:

„Unterstützung bei der Qualifizierung und Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis der Kindertageseinrichtungen; Organisations- und Personalentwicklung; Sicherung der Qualitätsstandards und Begleitung bei der Umsetzung von Innovationen; Mitgestaltung trägerspezifischer Zielsetzungen; Umsetzung gesetzlicher und betriebswirtschaftlicher Rahmenbedingungen und Kooperation und Vernetzung. Damit verbunden sind im Wesentlichen folgende Einzelaufgaben: Konzeptionsentwicklung, -umsetzung, -fortschreibung unter Berücksichtigung der sozialpädagogischen familienergänzenden Funktion der Kindertagesstätte, Beratung und Unterstützung bei der Erarbeitung von Leitzielen und Qualitätsstandards in der Kindertagesbetreuung und konkret in der Einrichtung, Unterstützung und Begleitung von Qualitätsentwicklungsprozessen, Kommunikations- und Konfliktberatung des pädagogischen Personals der Einrichtung, Organisationsberatung zu methodischen, inhaltlichen und organisatorischen Fragestellungen, Qualifizierung und Professionalisierung des pädagogischen Personals, Informations- und Entscheidungshilfen zu pädagogischen, baulichen, rechtlichen und betriebswirtschaftlichen bzw. finanziellen Fragen, Förderung und Unterstützung der integrativen Bildung und Erziehung, Beratung und Unterstützung bei der Förderung von Kindern mit Besonderheiten in der Entwicklung bzw. in den Entwicklungsbedingungen“ (a.a.O.5).

Dabei sind die Beratung und die Fortbildung die wichtigsten Elemente der Fachberatungen. Für diese Arbeit benötigen die Fachberater*innen selber ständige Fortbildung. Auf

diesen Bedarf wird je nach Träger unterschiedlich reagiert. Meist stehen nur unzureichende Angebote und Zeitressourcen dafür zur Verfügung. Die Fachberater*innen kritisieren oft einen zu hohen Verwaltungsanteil in ihrer Arbeit. Die BAGLJAE weist darauf hin, dass die Finanzierung der Fachberatung uneinheitlich und instabil ist. Die Empfehlungen fordern "trägerübergreifende Grundsätze", "Profilschärfung des Berufsbildes", Vernetzung über Trägergrenzen hinaus und "stete Qualifizierung" der Fachberater*innen. (vgl. BAGLJAE 2003c: 1–8) Auch in den Folgejahren greift die BAGLJAE das Thema Fachberatung und Fortbildung immer wieder auf. So 2005 in dem Papier zum Fachkräftegebot in der Kinder - und Jugendhilfe, wo im Anschluss an das Papier aus dem Jahr 1995 die Bedeutung von Fortbildung und Praxisberatung für die in pädagogischen Prozessen tätigen Fachkräfte herausgestellt wird. (vgl. BAGLJAE 2005: 9) Ebenfalls 2006, wo die Vernetzung von Kitas im Sozialraum diskutiert wird. Die BAGLJAE plädiert dafür, dass gemeinsame Fortbildungs - und Beratungsangebote für Fachkräfte von Kitas und Tagespflegepersonen stattfinden sollen. (vgl. BAGLJAE 2006: 5) In diesem neuen Aufgabenfeld sind Fachberater*innen wichtig. Doch diese benötigen, wie auch die Mitarbeiter*innen in den Ämtern, spezifische Fortbildungen. (vgl. BAGLJAE 2009: 10) Deutlich wird, dass die BAGLJAE der Fachberatung (und der Fortbildung) im Bereich der Kindertagesbetreuung eine große Bedeutung für die Qualität der Einrichtungen und die Fachlichkeit der Fachkräfte beimisst. Fachberatung dient der ständigen Qualitätsentwicklung. Ähnliches spiegelt sich in den Kinder- und Jugendberichten.

5.3.12.2.3 Fachberatung in den Kinder- und Jugendberichten

Im Elften Kinder- und Jugendbericht (2002) wird Fachberatung im Kontext der Aufgaben der Landesjugendämter diskutiert und scheint eine unstrittige Aufgabe derselben zu sein, die es weiterzuentwickeln gilt. Dazu kommen Planung, Fort - und Weiterbildung, Evaluation, Aufsicht und die Betriebserlaubnisse. (vgl. BT-Drs. 14/8181, 2002: 82-83)

Der zwölfte Kinder- und Jugendbericht (BT-Drs. 15/6014) empfiehlt zur Entwicklung und Sicherung der pädagogischen Qualität der Kindertagespflege den Einsatz von Fachberater*innen. Diese sollten für ca. 40 Tagespflegestellen zuständig sein und kontinuierlich zur Verfügung stehen. (vgl. a.a.O. 187) Der Bericht nimmt eine "Konzeptualisierung der pädagogischen Qualität" vor und beschreibt sie mit den Bereichen "Orientierungsqualität, Strukturqualität, Prozessqualität: Management- und Organisationsqualität, Kontextqualität, Bildungsergebnis/Auswirkungen bei Eltern. Die Fachberatung wird der Kontextqualität zugeordnet, die der Bericht wie folgt definiert: „Die Erzeugung einer positiven

Prozessqualität als wünschenswerter Output hängt nicht nur von den gegebenen Inputbedingungen und der Qualität des internen Managements ab, sondern auch von externen Bedingungen der Kontextqualität. Zu nennen sind hier z. B. Fachberatung, Fortbildung, Unterstützung durch die Trägerorganisation, aber auch sonstige Möglichkeiten externer Unterstützung“ (a.a.O.200). Die Kommission argumentiert die „hohe Bedeutung „intervenierender“ Management- und Organisationsqualität in den Kindertageseinrichtungen (wie auch bei Tagespflegepersonen) (schließen), ebenso auch (auf) die Bedeutung von Unterstützungssystemen im Kontext (z. B. Fachberatung, Fortbildung)“ (a.a.O.203) und begründet dies mit empirischen Befunden darüber dass bei „vergleichbaren Inputbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität“ erhebliche Differenzen in der Prozessqualität (also der pädagogischen Arbeit mit den Kindern und Eltern) zu sehen sind. Hierfür macht der Bericht die „vorgelagerte (n) Bedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität“ (a.a.O.203) und das "Unterstützungssystem im Kontext“ (wie Fachberatung und Fortbildung) verantwortlich. Auch wenn empirische Daten zu dem Erfolg dieser Systeme fehlen, schätzen "Experten" diesen als hoch ein. Eine besondere Bedeutung schreibt der Bericht der Fachberatung bei der "Umsetzung der Bildungspläne" zu. Da die Träger selber über die Realisierung der Pläne entscheiden, haben die Dachverbände keinen direkten Einfluss. Über die bereitgestellten "Dienstleistungen" (wie Fachberatung und Fortbildung) können sie jedoch Einfluss auf die Einrichtungen nehmen. (vgl.a.a.O.207) Der Bericht weist auf die Verantwortung hin, dass auch „über finanzielle Regelungen indirekt festgelegt (wird), inwieweit Unterstützungssysteme durch Fachberatung und Fortbildungen (Kontextqualität) wie auch solche der Management- und Orientierungsqualität in Anspruch genommen werden können" (a.a.O.227). (vgl.BT-Drs.15/6014,2006: 187–228)

Der dreizehnte Kinder - und Jugendbericht (2009) nimmt nur in Bezug auf die Tagespflegepersonen Stellung zur Beratung. (vgl.a.a.O. 41) Für die Mitarbeiter*innen der Kindertageseinrichtungen finden sich keine Ausführungen zur Fachberatung. Der Bericht formuliert die Idee von kollegialen Gruppen mit Fortbildungsanteilen, organisiert durch eine*n Berater*in um die Tagespflegepersonen zu qualifizieren oder die Einbindung der Tagespflegepersonen in Kita-Teams, um von diesen Beratungen zu erhalten. (vgl.BT-Drs.16/12860; 2009: 199)

5.3.12.2.4 Projekte nach Pisa

Die durch die Pisa Studie initiierten Projekte werden danach untersucht, welche Aufgabe sie der Fachberatung zu weisen. Der oben genannte Bericht zur NQI sieht die Bedeutung

der Fachberatung bei der "Umsetzung der festgelegten Bildungsstandards"(a.a.O.18). Hier plädiert der Bericht für einen Prozess, welcher durch ein Unterstützungssystem und durch eine gute Ausbildung begleitet wird. "Öffentliche Mittel sollten vorrangig in die Stärkung der vorhandenen Strukturen der Fachberatung und Fortbildung fließen, nicht in den Ausbau des unzulänglichen Aufsichtssystems" (Fthenakis 2003: 18) Die Bedeutung der Fachberater*innen nach der NQI wird eher als Multiplikator*in für die entwickelten Verfahren und als Evaluator*in in den Einrichtungen gesehen. (vgl. BMFSFJ 2004: 1–18) Das Projekt der NQI „Träger zeigen Profil“ nähert sich der Thematik abstrakt. Organisations- und Dienstleistungsentwicklung, Konzeptionsentwicklung, Qualitäts-, Personal- und Finanzmanagement, Familienorientierung, Elternbeteiligung Vernetzung und Kooperation werden als Trägerauftrag beschrieben, jedoch ohne zu diskutieren, wer beim Träger für die Erfüllung der Aufgaben zuständig ist, d.h. wie das Unterstützungssystem für die Kitas ausgestaltet sein sollte. Umfangreiche Checklisten zur Selbstevaluation der Träger sind vorgelegt ohne die Ausgestaltung zu konkretisieren. Nur im Vorwort der Trägervertreterin Wehrmann (vgl. a.a.O. 8) findet sich ein Hinweis auf den Einsatz von Fachberatung innerhalb des Unterstützungssystems. (vgl. Fthenakis 2003)

Auch in dem Projekt zum Bildungsauftrag (Infans) werden die Praxisberater*innen erwähnt. Innerhalb des Projektes führen sie regionale Arbeitskreise durch, um die Erfahrungen mit den Instrumenten zu reflektieren (vgl. a.a.O. 73), nahmen an Workshops teil und vermittelten zwischen Projektteam und den Mitarbeiter*innen der Kindertageseinrichtungen. (vgl. Andres o.A.: 73)

Laut Abschlussbericht der Projektes Bildungs- und Lerngeschichten (DJI) wurden die Fachberater*innen, hier neben anderen Akteur*innengruppen als Multiplikator*innen eingesetzt, die zunächst geschult wurden, um dann als Multiplikator*innen des Verfahrens zu wirken. (vgl. DJI e.V.: 14–97)

5.3.12.2.5 Professionalisierungsbestrebungen

Anknüpfend an den Kongress von 1995 veranstaltete der DV mit Unterstützung des BMFSFJ und des Ministers für Soziales, Familie und Gesundheit aus Thüringen einen Kongress in Erfurt im Jahr 2000. Für den DV gehört die „kontinuierliche fachliche Begleitung der Entwicklung von Kindertageseinrichtungen und ihrer Fachberatung“ (a.a.O.276), besonders die Perspektive auf die Entwicklung der "Berufe der sozialen Arbeit" zu seinen Aufgaben. Entsprechend sollte auf dem Kongress "Aufbrüche. Fachberatung gestaltet den Wandel" (a.a.O. 276) die Perspektive auf den Entwicklungen des Aufgabenprofils und dessen Gestaltung liegen. Zentral war während des Kongresses, das gemeinsame Arbeiten mit der Methode Open space im Anschluss an einen Vortrag

von Prof. Elsen. Diese betonte, dass ein "Aufbruch in den Köpfen" stattfinden müsse, um "Den Wandel zu gestalten" und Ressourcen zu erschließen, um Lösungen für komplexe Systeme der Sozialen Arbeit unter "Ökonomischer, ökologischer und sozialer" Perspektive zu entwickeln. Hier plädiert Elsen für Parteilichkeit der Fachberatung mit den Menschen, ihrer Lebenswelt und zu einer Positionierung im Gegenüber zu Markt und Staat. Sie fordert Beteiligung der Akteur*innen und eine größere Dynamik der Träger. In den folgenden zwei Tagen diskutieren die Kongressteilnehmer*innen im Open Space-Format. Diskutiert werden die Themen "Von der Institutionenbegleitung zur Begleitung von Lebenslagen", "Bildungsinhalte der Kindertagesstätte" als Inhalt der Beratung, "Kleinräumige Verankerung und Innovation", Verantwortung von Fachberatung für die Entwicklung der Kindertageseinrichtungen und die Methode des Kongresses (open space) als Möglichkeit der Fachberatung. Die Teilnehmer*innen beschließen am Ende des Kongresses, sich nicht wieder in diesem Forum zu treffen, sondern Themen des Feldes mit dem Gesamtsystem diskutieren zu wollen. "Es herrscht kein abgrenzendes Berufsfeld-Denken, zentrale Forderung ist die Vernetzung mit unterschiedlichen sozialen und sozialpädagogischen Aufgabenfeldern" (Devivere 2000: 275–278). In dem Bericht, welcher in den Nachrichten des DV abgedruckt ist, wird die Frage nach dem „nächsten Schritt“ für die Fachberatung gestellt. Diese „nächsten Schritte“ sind eher unspezifisch und reichen von „Verknüpfung von Qualität und Politik“, Einfluss auf die Politik nehmen, Bildungsauftrag, Vernetzung bis zur Entwicklung eines Profils für Fachberatung. Dem DV wird dabei eine wichtige Bedeutung zugeschrieben. Als bundesweite, trägerübergreifende und unabhängige Institution sollen hier weiterhin die Diskussion, Theoriebildung, der Praxistransfer und die Betrachtung der Entwicklungen in Europa verortet sein. Abschließend wird der Kongress als Ausgangspunkt des „Abschied von der Fachberatung alten Zuschnitts“ (a.a.O.282) bezeichnet. Die Veränderungen in den Aufgabenprofilen durch den Zuwachs an Managementaufgaben, Begleitung von Qualitätsmanagement, Vernetzung im Sozialraum, die damit verbundenen „Abkopplung“ von der inhaltlichen Beratung vor Ort und die Veränderung in der institutionellen Einbindung von Fachberatung (Freiberuflichkeit, Trägerverbände, Auftragsarbeiten) bedingen eine gravierende Veränderung, die sich je nach Standort unterschiedlich ausgestaltet. Die Fachberater*innen werden von den Autor*innen aufgefordert in ihrem eigenen Interesse hier mitzuwirken. (vgl. Devivere 2000: 281–282)

In dem Jahrbuch des pfv von 2005 ordnen Irskens und Engler die beiden stattgefundenen Fachberatungskongresse (1995 + 2000) ein. Obwohl auf beiden Veranstaltungen die Fachberater*innen in großer Zahl anwesend waren und die als Einzelkämpfer*innen

arbeitenden Berater*innen die Erfahrung machen konnten, dass es sich bei den Fachberater*innen bundesweit um eine große Gruppe handelt, die in diesem differenzierten Feld tätig ist, kam eine gemeinsame Vereinbarung zur Profilierung des "Berufes" nicht zustande. Dominiert wurde die Diskussion im Wesentlichen durch das Verständnis von Stärke der Fachberatung aufgrund ihrer Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und zum anderen durch die Forderung nach "objektivierender Aufgabenbeschreibung als Orientierung nach innen und außen" (a.a.O.151) für die Fachberatung. Auf einer Tagung 2004 vom pfv zeigte sich, dass die Veranstaltungen bei den Fachberater*innen im Feld in Vergessenheit geraten waren. Irskens und Engler bezeichnen dies als "Ges(ch)ichtslosigkeit" [sic!] der Fachberatung. Fachberatung findet fast ausschließlich in regionalen Bezügen der Trägerinstitution verpflichtet statt. Dies bewirkt eine Abschottung und gleichzeitig gerade im kommunalen Bereich starke Differenzen zwischen Stadt und Land. Die Situation in den ländlichen Regionen stellt sich als Unterversorgung dar. Aufgrund dieser Analyse fordern Irskens und Engler die trägerübergreifende Zusammenarbeit der Fachberater*innen, Ausbau der Vernetzungsstrukturen, die Kooperation mit den Jugendhilfeausschüssen (z.B. in Rahmen einer AG nach § 78 KJHG), fachübergreifende Tagungen und den Nachweis der Wirksamkeit von Fachberatung durch die Fachberater*innen selber. (vgl. Irskens 2005: 150–154) Es finden jedoch zunächst keine weiteren Veranstaltungen für oder von den Fachberater*innen statt. Erst im Jahr 2007 beginnt der DV sich wieder der Fachberatung zu zuwenden und installiert ein jährlich stattfindendes Forum. (vgl. DV 2014: 17)

5.3.12.3 Leben von Marianne Viets / „Da änderte ich ja (.) ch jedes Jahr praktisch die Gesetze. (.) Da musste man sich ja ständig (.) um (.) stellen und neu einstellen“ (60/1889-1890)

Zu Beginn des neuen Jahrtausends kommt es für Marianne Viets wieder zu Veränderungen. Ihr Kollege ist nicht mehr in der Fachberatung tätig: Ihr wird ein neuer Kollege zugeteilt. Dieser ist zugleich auch als Jugendhilfeplaner (so aus den JHA Protokollen ersichtlich) tätig. Verbunden mit dem jährlichen Fortbildungsprogramm wird er durch den Jugendamtsleiter für die Trägervertreter*innen und Mitarbeiter*innen der Kindertageseinrichtungen angekündigt. (vgl. AM-LK 64,65)

Gleichzeitig geht die Zeit der Ausbildung der Spielkreisgruppenleiterinnen zu Ende. Der Amtsleiter kündigt in seinem Anschreiben zum Grund - und Fortbildungsprogramm 2000 den letzten Abschlusslehrgang für Spielkreisgruppenleiterinnen an. (vgl. AM-LK 64: 1)

Im Jahr 2001 wird die Veränderung durch den Titel des Fortbildungsprogrammes deutlich. Es heißt jetzt nur noch Fortbildungsprogramm. Die "Grundausbildung" ist im Titel weggefallen. (vgl. AM-LK 66: 1–20) Damit endet die als Interimslösung gedachte „Grundausbildung“ für die Spielkreise nach 29 Jahren und es wird kein Nachwuchs für die Spielkreisgruppenleiterinnen ausgebildet werden. Für die Spielkreise heißt dies, dass sie zukünftig Erzieher*innen, Kinderpfleger*innen und Sozialassistent*innen einstellen und diese entsprechend bezahlen müssen. Der Wechsel von den Laienkräften zu ausgebildeten Fachkräften wird vollzogen. Für Marianne Viets bedeutet dies zunächst einmal den Wegfall eines großen Arbeitsbereiches, die Durchführung der Grundbildung und die Abnahme der Prüfungen. Gleichzeitig bewerten Landkreis und Land damit die vergangene Praxis und die Inanspruchnahme von Laienkräften. Für Marianne Viets ist das Auslaufen der Grund – und Fortbildung der Spielkreisgruppenleiterinnen ein Einschnitt und Umbruch in der beruflichen Tätigkeit, der sie zwingt sich neu zu orientieren und andere Schwerpunkte zu setzen.

„Es war ein ganz wichtiger und ganz toller Abschnitt war die Ausbildung und Fortbildung der Spielkreisgruppenleiterinnen. Das war ein ganz wichtiger Teil meiner Arbeit, und auf die ich auch (.) stolz bin. Und die ich gerne gemacht habe. ch Und wo das beendet war, was auch klar war. Dass das irgendwann enden musste. War ich einerseits auch froh, weil’s doch sehr, sehr belastend wurde nachher. (..) Und ich dachte nun, was machst du nun mit deiner vielen Zeit?“ (69/2193-2199)

Für die Leiterinnen der Kindertageseinrichtungen bietet Marianne Regionalgruppen an. Den Landkreis hat sie Gruppen unterteilt. In der Gruppe sind je nach Region fünf bis zehn Leiterinnen organisiert. Zuständig ist die Fachberatung des Landkreises im Jahr 2001 für 20 Spielkreise (einschließlich sieben kirchliche Spielkreise) und 27 Kindergärten, worunter sich keine Einrichtungen von freien Trägern befinden. (vgl. AM-LK 66: 1–20)

Vermutlich ist die Arbeitsteilung ähnlich wie mit dem Vorgänger, d.h. Marianne ist Ansprechpartnerin für die Mitarbeiter*innen und Träger und der Kollege beteiligt sich punktuell an Fortbildungen und Themen.

„Als ich dann nun ja endgültig, denn ja doch alleine war. (A) war ja denn zeitweise zwar auch Fachberatung mit. Was aber sehr gut war. Obwohl ich weiß, dass manche (.) mit ihm nen Problem haben. Ich hatte das nie.“ (58/1850-1853)

„Er war, hatte auch nie den Anspruch er wollte nie Fachberater in dem Sinne sein, jetzt rausfahren und mit betreuen oder so was in den Einrichtungen. (i:Mh) ch Sondern er hat also mir (.) in der Schulung sein (.), und eben in der Zusammenarbeit. Er

*hat ja in der Sozialraumplanung. Da hab ich ihn ja auch sehr unterstützen können.“
(59/1863-1866)*

Mit dem neuen Kollegen kann Marianne so arbeiten, als wäre sie allein. Die Zuständigkeiten sind klar. Marianne bekommt das Gefühl, dass sie sich gegenseitig unterstützen können. Der Kollege, der als Jugendhilfe – und Sozialplaner zuständig ist, hat die Möglichkeit sich auf der politischen Ebene für die Kindertagesbetreuung einzusetzen. Hier arbeitet Marianne ihm zu.

Zu dieser Zeit ändern sich die Fortbildungsangebote. "Betriebsmanagement" und "Bereichsorganisation" für Leiter*innen, Entwicklung von Beobachtungsbögen werden als neue Themen angeboten. Auch die Reggio-Pädagogik ist wieder Thema, diesmal als Theorie-Seminar ausgeschrieben. Weiterhin beibehalten werden die Themen: Verhaltensauffälligkeiten von Kindern, Gesprächsführung mit Eltern (in Kooperation mit der LEB), Musikalische Früherziehung + Orff, "Bewegung, Spiel und Sport" mit der Fachberaterin aus dem Nachbarlandkreis, Tänze und Schattenspiel. Die beiden letzteren werden von Marianne und der Fachberaterin des Nachbarlandkreises gemeinsam durchgeführt. (vgl. AM-LK 66) Die Kooperation scheint laut der Programme im Jahr 2001 zu enden.

„Also unser Fortbildungsprogramm, das ham wir weiterhin (.) gemeinsam gemacht. Sie hat zwar auch nen eigenes gehabt. Aber eh wesentliche Teile davon ham wir gemeinsam gemacht. Nach wie vor. ch Und das auch bis sie dann in Rente gegangen ist. (.) Also das ist eh, das war, also insofern immer sehr fruchtbar. Wir ham sehr viel Praxis gemacht.“ (53/1689-1693)

Nach fast 30 Jahre gemeinsamer Arbeit geht die Kollegin aus dem Nachbarlandkreis in den Ruhestand. Dies ist für Marianne sehr einschneidend. Die enge Vertraute, mit der sie die Spielkreise aufgebaut, die Lehrgänge entwickelt und durchgeführt und vor allem auch die jahrelange Krise mit der Kollegin (70er+80er Jahre) durchgestanden hat, steht nun nicht mehr zur Verfügung. Damit brechen die Kooperation mit dem Nachbarlandkreis und die Möglichkeit der gegenseitigen kollegialen Beratung ab. Für die kollegiale Beratung steht ihr jedoch nun der neue Kollege zur Verfügung, was Marianne gern annimmt.

„Er hat mich immer akzeptiert. (..) Wir haben ganz gut zusammengearbeitet. Er hat, te mich, hab sehr zu schätzen gelernt seine (.) ja, seine Art, seine sachliche fachlich gut fundiert (..) und auch seine kritischen Fragen, die mich dann dazu gebracht haben darüber auch nachzudenken, was man denn einfach so nun dahinsagt. Das es so ist. Und warum ist das denn eigentlich so. (I.Mh) (..) Musste ich denn auch manches Mal erst mal über nachdenken.“ (58/1854-59/1860)

Im Jahr 2001 stellt der Kollege den fünften Bericht zur Jugendhilfeplanung des Landkreises vor. Dieser bildet den Abschluss der 1998 beschlossenen Grundplanung. Der JHA nimmt den Bericht einstimmig zur Kenntnis und beschließt eine fortlaufende Jugendhilfeplanung. (vgl. AM-LK 67: 2) Die bisher tätigen Fachplanungsgruppen werden zu Arbeitsgemeinschaften der Jugendhilfe nach § 78 SGB VIII) (vgl. AM-LK 68:1), die daraufhin wirken sollen, „dass die geplanten Maßnahmen aufeinander abgestimmt werden und sich gegenseitig ergänzen“ (§ 78 SGB VIII) und hierzu mit der Sozialplanung kooperieren. Es gibt drei Arbeitsgemeinschaften. „Förderung der Jugendarbeit“, „Förderung der Erziehung in der Familie“, „Hilfen zur Erziehung“. Ihre Aufgaben sind die „Abstimmung und gegenseitige Ergänzung der geplanten Maßnahmen aller Beteiligten“, Defizite in der Angebotsstruktur entdecken und Maßnahmen entwickeln, Begleitung und Beratung der laufenden Jugendhilfeplanung, Abgabe von Stellungnahmen. (vgl. AM-LK 54: 14). Die Arbeitsgemeinschaft „Förderung der Erziehung in der Familie“ behandelt die Themen nach §§ 16,17, 19-25 KJHG (vgl. AM-LK 54:15), also auch den Bereich der Kindertagesbetreuung.

Der Jugendhilfeausschuss und dessen Fachplanungsgruppe „Förderung der Erziehung in der Familie“ setzen 2000 eine AG ein zur Erstellung und Begleitung des ersten Berichtes nach der Grundplanung der Jugendhilfeplanung den „Kindertagesstättenbedarfsplan“. Marianne wirkt in dieser AG mit. Kritik des JHA war gewesen, dass bislang nur quantitative Daten vorlagen. Dies aber nicht dem Anspruch des Gesetzes genüge und der JHA für seine Planungen auch qualitative Daten benötige. Der Bericht wird 2002 vorgestellt. (vgl. AM-LK 54, AM-LK 69: 2–3) Nach Veröffentlichung des Berichtes sprechen sich die Fachplanungsgruppe und der JHA dafür aus, dass die AG zu einer eigenständigen AG im Sinne des § 78 SGB VIII wird. (vgl. AM-LK 54: 20). Marianne wird neben einer kirchlichen Vertreterin zur Sprecherin der AG gewählt und in den Jahren ihrer Berufstätigkeit alle zwei Jahre in diesem Amt bestätigt. Sie ist damit zuständig für die Einladung und Leitung der Sitzungen der Arbeitsgemeinschaft, der Außenvertretung, der Themen- und Terminkoordination mit der Sozialplanung des Landkreises. (vgl. a.a.O.11). Weitere Mitglieder der AG sind: Trägervertreter*innen der Kindertageseinrichtungen (freie Träger und Kommunen), Vertreter*innen der Tagesmütter, der Bildungsträger, die Gleichstellungsbeauftragte (Landkreis) und Sozialplanung (Landkreis, beratend). (vgl. AM-LK 70: 10–16)

Mariannes Beteiligung an der Jugendhilfeplanung lässt das Bild verändern, welches im Amt von Marianne und ihrer Tätigkeit herrscht.

„Aber egal, das hat sich ehem auch das Bild hat sich verändert. (.) Und im Jugendamt natürlich (.). Das da die Kollegen mehr mitgekriegt haben, was ich mache. ch Aber auch sonst im Landkreis, ist es dann doch mehr, denn eher, die Stelle doch wahrgenommen worden.

I.Mh.I: Wodurch ist das passiert?

P.: Mh?

I..: wodurch ist das passiert?

P.: Das ist einerseits dadurch passiert, dass ehem na ja ich eben anders präsent war. Das ich eben auch in Ausschüssen immer mal wieder präsent war.“ (61/1941-1950)

Durch die Jugendhilfeplanung erhält Marianne die Gelegenheit systematisch an den Planungsprozessen im Landkreis beteiligt zu sein. Als Sprecherin könnte sie Themen steuern. Hierbei steht ihr, ihr Kollege, der Jugendhilfeplaner zur Seite. Gleichzeitig hat sie eine neue Position den Trägern gegenüber. Bislang wurde sie hinzugezogen, wenn es Fragen bei den Trägern gab. Nun ist sie diejenige, die die Diskussionsprozesse verantwortlich steuern kann. Dies bewirkt u.a., dass Marianne Viets sich als Fachberaterin im Jugendamt vom Amtsleiter und den Kolleg*innen anders wahrgenommen fühlt.

„Aber egal, das hat sich ehem auch das Bild hat sich verändert. (.) Und im Jugendamt natürlich (.). Das da die Kollegen mehr mitgekriegt haben, was ich mache. ch Aber auch sonst im Landkreis, ist es dann doch mehr, denn eher, die Stelle doch wahrgenommen worden.“

„Und, hat dann schon angefangen, und auch (.) ich muss sagen, auch (A) (EA- der Jugendamtsleiter) hat sich verändert. (.) Hat meine Fachlichkeit mehr anerkannt, was er nicht immer getan hat.“ (62/1956-1957)

Marianne Viets erfährt nun deutlich mehr Anerkennung als zu der Zeit, wo sie, wie selber sagt:

„nen bisschen mit ihren Körben rumfährt. Und irgendwas mit Kindern zu tun hat.“ (61/1929)

Ihre Tätigkeit wird im Jugendamt und in der Öffentlichkeit sichtbar.

Der 2002 durch die AG vorgelegte Bericht verdeutlicht die defizitäre Betreuungssituation im Landkreis. Das quantitative Angebot reicht nicht aus. Nur ca.68 % der Kinder zwischen drei und sechs Jahren können einen Platz in Anspruch nehmen, der die Kriterien

des Rechtsanspruches erfüllt. Auch die qualitative Bewertung fällt eher negativ aus. Einige Gemeinden halten ausschließlich Spielkreise vor, es gibt keine Krippenplätze, im Landkreis existiert nur ein Hort, die Kindergärten sind oft nicht fußläufig zu erreichen, die Elternbeiträge differieren stark, es gibt hohe Zahl an Schließtagen in den Kitas ohne Ausweichangebote und die Kommunen klären die Eltern nicht über ihre Rechte auf. Positiv bewertet der Bericht die „Strukturqualität“. Die Einrichtungen verfügen über Konzeptionen, den Mitarbeiter*innen stehen die gesetzlich festgelegten Freistellungszeiten zur Verfügung, die Einrichtungen nutzen Verfahren zur Qualitätsentwicklung bzw. –sicherung und die meisten Einrichtungen verfügen über einen Beirat (§10 KiTaG). (vgl. AM-LK 54: 307–308) Diese positiven Ergebnisse lassen sich gerade für den kommunalen Bereich mit der engagierten Arbeit der Fachberatung begründen, denn gerade auf der Einhaltung der Gesetze und Richtlinien liegt ein Hauptaugenmerk von Marianne. Dies zeigte sich schon in den siebziger Jahren durch ihre strikte Bezugnahme auf „die Richtlinie“ und zieht sich durch ihre Berufstätigkeit.

Die Diskussionen zum angekündigten Tagesbetreuungsausbaugesetz beginnen im Landkreis 2004. (vgl. AM-LK 72: 3) Im gleichen Jahr konnte in der Datenfortschreibung des Kindertagesstättenbedarfsplans festgestellt werden, dass sich die Versorgungsquote für die drei bis sechsjährigen Kinder auf 71,5 % erhöht hatte. Was jedoch der Sozialplaner nur marginal den Bemühungen der Gemeinden zurechnet, sondern die sinkende Zahl der anspruchsberechtigten Kinder dafür verantwortlich macht. (vgl. AM-LK 71: 1–2)

Für die Jahre 2002 und 2003 fehlen in den Akten des Jugendamtes die Fortbildungsprogramme. Ab 2004 sind die Programme für die 2000er Jahre lückenlos vorhanden. Ab 2004 ist Marianne laut Fortbildungsprogramm allein für die Einrichtungen zuständig. Der Name ihres Kollegen erscheint nicht mehr als Ansprechpartner im Programm. (vgl. AM-LK 73) Zum ersten Mal seit 1975 ist Marianne Viets nun wieder offiziell allein zuständig. Der Kollege, dessen Stelle zwischen Jugendhilfe- und Sozialplanung und Fachberatung angesiedelt war, konnte sich erfolgreich durchsetzen und ist nun nur noch für die Planung zuständig.

„Und er sich dann auch gewehrt hat. Hat dann eben, dass seine Stelle immer noch aufgeteilt war. Und eh, dann war es eben so, dass ich dann nur noch. Sonst wurde er ja überall immer mit benannt.

I.Mh

Hörte sich ja dann immer sehr gut an. (...) Aber ich war denn, nein, in Wirklichkeit war ich die ganze Zeit eigentlich alleine“ (59/1870-1876)

Für Marianne und ihren Kollegen entsteht nun eine klare Aufgabenteilung, die nach außen deutlich ist. Was für Marianne bedeutet, dass ihre Arbeit sichtbarer ist und Anerkennung nun auch tatsächlich ihr zufällt. Gleichzeitig muss sie keine Konkurrenz mehr fürchten.

Seit der Einführung der Fortbildungsprogramme gestaltet Marianne diese. Auf dem Programm des Jahres 2004 ist der schiefe Turm von Pisa zu sehen. Marianne nimmt hier die Bildungsdebatte für den Bereich der Kindertagesbetreuung auf und verknüpft sie direkt mit den Pisa Ergebnissen. (vgl. AM-LK 73) Zu vermuten ist, dass sie dies bereits in 2002 getan hat, also kurz nach Erscheinen der Ergebnisse und dem Maßnahmenkatalog der KMK. Trotz dieser Verknüpfung behält das Programm seinen alten Charakter. Einige Fortbildungen aus der Zeit der Grundausbildung der Spielkreisgruppenleiterinnen bleiben erhalten. Elternarbeit im Spielkreis, Planung nach dem situationsorientierten Ansatz, musikalische Früherziehung und Orffsche Instrumente, " Bewegung, Spiel und Sport". Neben weiteren Angeboten für das Tun mit Kindern, sind jetzt Fortbildungen aufgenommen die in einem Zusammenhang mit der Diskussion in der KMK und den parallel geführten Diskursen im Bund und Land stehen. Als Beispiel ist hier zu nennen „Beobachtung und kindliche Entwicklung“ und „Sprachförderung mit den Osnabrücker Materialien“. Außerdem hat Marianne Fthenakis zum Thema: "Kinder, Kitas und Konzepte" eingeladen. (vgl. AM-LK 73) Marianne Viets bietet damit eine Großveranstaltung an, die es möglich macht viele Fachkräfte und Eltern zu erreichen und die aktuellen Themen in die Diskussion zu bringen.

Eine neue bzw. "alte" Kooperation wird sichtbar im Projekt "Transparente Landwirtschaft". (vgl. AM-LK 73) Dies ist ein Projekt, welches mit Mitteln des Niedersächsischen Ministeriums für den ländlichen Raum, Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz gefördert wird. Kooperationspartner vor Ort, der Kreisbauernverband koordinieren mit weiteren Projektpartner*innen die regionalen Projekte für Kindergärten und Schulen. Start des Projektes war im Jahr 2002. (vgl. Brockhoff (Hg.) 2005)

Das Projekt umfasste zwei Teile. Das Projekt mit Grundschulkindern mit Schwerpunkt und "die direkte Ansprache von sämtlichen 110 Kindergarteneinrichtungen im Landkreis". Die Homepage informiert über das Vorgehen. Ein Arbeitskreis begleitet das Projekt, in dem „Kindergartenleiterinnen“ durch Landfrauen und Landwirte Informationen erhalten. Außerdem sind „Kindergartenacker“ geplant und Besuche auf Höfen. Kinder und Eltern sollen „den Weg der Erzeugung von Nahrungsmitteln erleben können. Es werden praxisorientiert und handlungsbezogen, naturnahe Erlebnisse schon im Vor-

schulalter vermittelt“ (Projektleitung Transparenz schaffen o.A.). Das Kindergartenprojekt steht unter der Schirmherrschaft der Ehefrau des Landrats. (vgl. Projektleitung Transparenz schaffen o.A.) Marianne ist in diesem Arbeitskreis aktiv (64/2040). Die Teilnahme an diesem Projekt durchzieht die Fortbildungsprogramme bis zum Ende von Mariannes Tätigkeit im Landkreis. Deutlich wird hier die Verbundenheit von Marianne zur landwirtschaftlichen Selbstverwaltung und ihr Anspruch, den Fachkräften Angebote zu dem Tun mit Kindern zu machen.

„Deswegen bin ich auch davon überzeugt, dass das nich son son Pillepalle (.) mh. Ist zwar ganz nett so diese, machen die auch gerne mit. Das ist es auch. Aber ich finde es auch mit sehr wichtigem Inhalt. (.) (i.Mh) Es ist nicht nur(.). Es ist, bisschen was Praxis nahes, aber es ist , was ich auch wichtig finde, dass wir nur in der Fortbildung nich nur immer Theorie haben.“ (66/2092 – 2097)

Aufgrund der aktuellen Diskurse sieht sich Marianne Viets gezwungen, diese in den Fortbildungen zu bedienen und bietet Themen an, die ihr jedoch als „theoretisch“ und praxisfern erscheinen. Mit dem Angebot der transparenten Landwirtschaft nimmt sie auf, was ihr wichtig ist: das Tun mit Kindern und die Alltagspraxis in Form von Hauswirtschaft.

„Aber wie sie das auch so als Projekt gestaltet haben. Wie sie dann richtig mit den Kindern auch. Und wir, die Kinder wachsen hier damit auf . (I.Ja) Die sehen das hier und sie sollen eben mehr erleben. Auch was haben wir hier eigentlich alles. Das geht, verkümmert sonst. (I.Mh) (.) Die gehen nur noch in Supermarkt. Die Eltern können das nicht. Und die Mütter können vor allem überhaupt nicht mehr kochen. Die Kinder (.), wenn die das nicht im Kindergarten und die Erzieherinnen auch nicht. (..)“ (66/2104-2110)

Die Fachkräfte werden in Mariannes Augen durch ihre Ausbildung nicht auf die Praxis mit den Kindern vorbereitet und sind so schlecht ausgebildet, dass sie den Alltag mit seinen Notwendigkeiten nicht gestalten können.

Die Ländliche Erwachsenenbildung ist bis einschließlich 2001 kontinuierlicher Kooperationspartner bei der Durchführung und Finanzierung von Fortbildungen. Zu Beginn der 2000er Jahre findet sich die LEB nicht mehr im Programm, jedoch das Projekt Transparente Landwirtschaft. Bei beiden Kooperationen sind die Landfrauenvereine (in denen Marianne ebenfalls aktiv ist) einbezogen. Es lässt sich vermuten, dass die handelnden Personen, insbesondere die Frauen zum Teil die gleichen sind.

Es entwickeln sich weitere Kooperationen. Der Kirchenkreis ändert seine Fachberatungsstrategie. Wurden die Einrichtungen bislang von einer kollegialen Praxisberaterin,

die gleichzeitig Leiterin eines Kindergartens war, und dem Sprengelfachberater betreut, entscheidet sich der Kirchenkreis Mitte der 2000 er Jahre eine Fachberaterin einzustellen, die direkt beim Kirchenkreis tätig ist und nicht in die Kitas eingebunden ist. Ähnlich organisiert es ein Jahr später das Deutsche Rote Kreuz und stellt seine Fachberaterin von den bisherigen Kita-Leitungsaufgaben frei. Die Fachberaterinnen organisieren einen gemeinsamen Austausch.

Marianne Viets sagt dazu:

„Weil es dann auch zunehmend Kontakte gab. Und dann kamt ihr ja auch (.) in mein Leben. (I. lacht) Was ja dann noch mal die Fachberatung, noch mal wieder nen Stück (.) wichtiger gemacht hat. Und professioneller gemacht hat. (.) Und wo wir uns dann auch in diesem Kreis ja auch gut ergänzen konnten. Das war schon (.) toll.“ (59/1879-1883)

An dieser Stelle des Interviews bezeichnet sich Marianne das einzige Mal als professionell. Durch die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen der anderen Träger fühlt sie sich fachlich ernstgenommen. Auch die gegenseitige Ergänzung taucht hier wieder auf. Dies hatte Marianne auch für die Zusammenarbeit mit der Kollegin aus dem Nachbarlandkreis herausgestellt. Marianne erlebt die Zusammenarbeit als Bereicherung ihrer eigenen Arbeit ohne sich durch Konkurrenz bedroht zu fühlen.

Im Jahr 2005 knüpft Marianne Viets an das Fortbildungsprogramm aus dem Vorjahr an. Auf dem Titelblatt befindet sich wieder der schiefe Turm von Pisa. In dem Anschreiben an die Träger betont der Jugendamtsleiter, den Bildungsauftrag der Kindertagesstätten und die Fort- und Weiterbildung für die Mitarbeiter/innen. (vgl. AM-LK 65) Die Seminare, die sich in Mariannes Augen aus der Grundbildung der Spielkreisgruppenleiterinnenausbildung bewährt haben, führt sie fort. Intensiviert werden die Seminare im Bereich Sprachförderung, dabei werden wieder die Osnabrücker Materialien und das Programm "Wir verstehen uns gut" eingesetzt. Als neue Themen tauchen auf: "Zukunft der Kindertagesstätten als Bildungsinstitution", "Eltern: Kunden, Störer oder Partner", "NOP, Pisa, was wird gebraucht?", Montessori Pädagogik, Sexualpädagogik verbunden mit Fallbesprechungen. Im Programm ist bereits der Fachtag "Betreuung, Erziehung und Bildung für Kinder unter drei Jahren" angekündigt, der für den ganzen Landkreis im Mai des Jahres stattfinden wird. (vgl. AM-LK 74) Dieser Fachtag wurde geplant bevor das TAG tritt. Das TAG löst eine breite Diskussion im JHA des Landkreises aus. Der Anspruch ein bedarfsgerechtes Angebot für alle Altersgruppen bereitzustellen und die Tagespflege aufzuwerten wird vom JHA begrüßt. Da es keine bundeseinheitlichen Vorgaben zur Bedarfsermittlung gibt, schlägt die AG Kindertagesbetreuung (in der Marianne Viets als

Sprecherin wirkt) vor, sich an das bisherige Verfahren, welches für die drei bis Sechsjährigen bei der Ermittlung genutzt wurde, anzulehnen und dabei Altersstrukturen und Sozialräume zu berücksichtigen. (vgl. AM-LK 75: 2–3) Der JHA kommt den Vorschlägen der AG Kindertagesbetreuung nach und beauftragt die Sozialplanung diese Quoten nun auch für die anderen Altersgruppen bei der regelmäßigen Datenfortschreibung zu nutzen. Die Verwaltung wird beauftragt mit den Gemeinden Gespräche aufzunehmen und die bisherigen Vereinbarungen zur Kindertagesbetreuung zu ergänzen. Im Bereich der Kinder unter drei und den schulpflichtigen Kindern entspricht das Angebot im Landkreis nicht dem neuen Gesetz. (vgl. AM-LK 76: 3–5)

Obwohl Marianne durch die inhaltlichen Veränderungen und neuen Ansprüche ausgelastet ist, bekommt sie den Auftrag sich den Bereich Kindertagespflege und Betreuung der unter dreijährigen Kinder einzuarbeiten.

„Da änderte ich ja (.) ch jedes Jahr praktisch die Gesetze. (.) Da musste man sich ja ständig (.) um (.) stellen und neu einstellen Und ähm Gesetzestexte lesen. Und (.) ja dann 2005 ja mit dem TAG (.), dann ja war , die Tagespflege dazu kam. Durfte ich dann ja auch mal eben nebenbei mit machen. (.) (I.Mh) Da bin ich dann ja in Bonn gewesen, in Berlin gewesen. Zur Fortbildung ch. War ich nun aber auch froh, dass (A) dann da war. (I.Mh) Und dass die das dann übernommen hat. (..) Wo es nicht scha , was nicht schlimm war. Ich meine, ich hab das im Anfang immer (.) gedacht, warum musst du das jetzt.

Und könn die ja auch allein, was soll das eigentlich?

I.Mh

Kann ich auch, hab ich auch (.) gemeint, dass (der Jugendamtsleiter) da (.) mich da über - (.) fordert hat.

Aber, ich muss dazu sagen, es war nicht schlecht. Weil ich dadurch so viel Einblick auch in diesem Arbeitsfeld, und auch da wo die Verbindung zum Kindergarten ja auch sehr groß ist.

War das (.)goldrichtig. (I.MH) Das ich mich auch mit dem Fach - eh Tagespflege (.) so auseinandersetzen musste(.). Weil dadurch konnte ich dann auch wieder sehr gut abgrenzen, was ist jetzt Tagespflege? Was ist Kindergarten?

I.Mh

Wo ist die Schnittstelle? Was ist sinnvoll? Was ist sinnvoll, was ist nicht sinnvoll?

Sonst hätte ich das gar nicht so können. (..) Das hat mir also auch noch wieder nen Stück (..) ja bisschen mehr Professionalität gegeben.“ (60/1889-1913)

Zunächst erlebt dies als zusätzliche Belastung und fühlt sich überfordert. Eine Gesetzesänderung kommt nach der anderen. Es fällt ihr schwer sich einzuarbeiten und der Zusammenhang mit ihrer Arbeit als Fachberaterin ist ihr nicht ersichtlich. Erst in der Retrospektive erschließen sich ihr die Zusammenhänge. In der Situation selber fühlt sie sich überfordert und im Amt mit den Aufgaben allein gelassen.

Parallel zu diesen Diskussionen entwickeln sich die Einrichtungen und Plätze, durch die Erweiterung der bestehenden Kindergärten um jeweils eine Gruppe, Neubauten von Kindergärten für jeweils zwei Gruppen, die Umwandlung der Spielkreise in Kindergärten und die Erweiterung der Spielkreise. (vgl. AM-LK 77-79, AM-LK 69, AM-LK 80-83, AM-LK 71)

Obwohl Spielkreise den aktuellen Anforderungen nicht entsprechen und es für die Mitarbeiterinnen keine Ausbildungen mehr gibt, verabschieden sich die Gemeinden nur zögerlich von den Spielkreisen. Nur wenige werden umgewandelt oder durch Kindergärten ersetzt. Zum Teil werden die Spielkreise weiter ausgebaut.

Im Mai 2005 lädt der Landkreis, namentlich die Fachberaterin Marianne in Kooperation mit den freien Trägern und den Städten, vertretenen durch die jeweiligen Fachberaterinnen oder vom Träger bestimmte Leiterinnen und den berufsbildenden Schulen zum Fachtag "Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern unter 3 Jahren in Tageseinrichtungen für Kinder im Landkreis (A)" ein. Die Vorstellungen des Landes bzgl. der Realisierung des bedarfsgerechten Ausbaus, die Bedarfe im Landkreis, die Zukunft der Kitas, die pädagogischen Anforderungen, die Herausforderungen für die Fachkräfte und die Bedürfnisse der Eltern sind Themen des Fachtages zu dem Vertreter*innen des Landes, des Landkreises, der Kommunen, Fachkräfte, Lehrkräfte und Eltern eingeladen sind. (vgl. AM-LK 84) Die Einladung wird in der Region positiv aufgenommen und 230 Teilnehmer*innen besuchen die Tagung. (vgl. AM-LK 85: 3–5) Die Dokumentation spiegelt die Kooperation der Fachberaterinnen, die gemeinsam diese Veranstaltung geplant, durchgeführt und nachbereitet haben. Die Kooperation ermöglicht Marianne im Landkreis präsenter zu sein und gleichzeitig durch die Kolleginnen zu erfahren mit den Aufgaben, die sich durch das TAG ergeben, nicht allein zu sein. Die Fachberaterinnen übernehmen gemeinsam Verantwortung für die notwendigen Prozesse, auch wenn das Gesetz noch vage und wenig ausgestaltet ist. (vgl. AM-LK 86)

Der im Januar 2005 verabschiedete „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder“ wird im Sommer 2005 veröffentlicht. (vgl. Honig 2006: 4)

Im November 2005 erscheint eine Handreichung für die Zusammenarbeit der Grundschulen und Kitas im Landkreis. Marianne ist als Ansprechpartnerin des Landkreises und als Mitglied der Arbeitsgruppe, die diese Handreichung erstellt hat, aufgeführt. (vgl. Landesschulbehörde Lüneburg 2005) Anlass für die Erarbeitung der Handreichung sind der Erlass „Die Arbeit in der Grundschule in Kraft“ vom 03.02.2004 und der niedersächsische Orientierungsplan, welche beide die Kooperation zwischen Grundschulen und Kindertageseinrichtungen vorsehen. (vgl. Landesschulbehörde Lüneburg 2005: 4)

In dem Fortbildungsprogramm für 2006 beiliegenden Anschreiben an die Träger verweist der Jugendamtsleiter auf das Tagesbetreuungsausbaugesetz und den niedersächsischen Orientierungsplan. (vgl. AM-LK 87) Hat er im Jahr zuvor noch in seinem Anschreiben die Mitarbeiterinnen differenziert als "Sehr geehrte Kindergartenmitarbeiter/in, sehr geehrte Spielkreismitarbeiter/in" (AM-LK 74) angeschrieben, richtet er sich in seinem Schreiben in diesem Jahr an: „Sehr geehrte Kindertagesstättenmitarbeiterin, sehr geehrter Kindertagesstättenmitarbeiter“. Er differenziert die Einrichtungsformen nicht mehr. Im Vorwort des Programmes wird auf die Kooperation mit den Fachberaterinnen des DRK und des Kirchenkreises verwiesen. Bis zum Ende von Mariannes Berufstätigkeit wird die Kooperation an dieser Stelle betont. Das Fortbildungsprogramm spiegelt die aktuellen Themen. Im Programm hat die Fachberaterin den Kinderschutz aufgetragen, der durch das am 01.10.2005 in Kraft getretene KICK (Einführung des § 8a SGB VIII) ausformuliert wurde und kündigt eine erste Infoveranstaltung für das Jahr 2006 an. Die Seminare zur Sprachförderung werden etwa im gleichen Umfang und den gleichen Inhalten wie im Vorjahr angeboten, ebenso wie die Seminare "Eltern: Kunden, Störer oder Partner" und "NOP, Pisa, was wird gebraucht?" Erstmals wird ein Seminar angeboten, welches die Kinder unter drei Jahren zum Thema hat. (vgl. AM-LK 87) Marianne arbeitet inzwischen fast ausschließlich mit Referent*innen. Sie selber gestaltet keine Seminare mehr. Es gelingt ihr die Fachberaterinnen der anderen Träger in die Veranstaltungen einzubinden, so dass das Angebot als ein gemeinsames erscheint und offen ist für alle Mitarbeiter*innen der Kindertageseinrichtungen aller Träger im Landkreis.

Die Seminare jedoch, die sich mit dem Tun mit Kindern beschäftigen treten in den Hintergrund.

Im Jahr 2006 beginnt im JHA die Diskussion um die Sprachförderung: Die Sozialdezer-
nentin berichtet über das "Konzept zur Umsetzung der "Sprachförderrichtlinie im Ele-
mentarbereich". Zur Realisierung der Richtlinie haben die Träger der Kindertagesein-
richtungen vereinbart, dass ein freier Träger eine Fachkraft einstellt, die aus den zur
Verfügung stehenden Landesmitteln von 32.000,00 € bezahlt wird und in fünf Kinderta-
geseinrichtungen für insgesamt 50 "betroffenen Kindern" (nicht deutscher Herkunftss-
sprache) die Sprachförderung und Anleitung der Fachkräfte durchführe. Die Verwaltung
erarbeitet dazu ein regionales Konzept. (vgl. AM-LK 88: 3–5) (EA-Mit Verwaltung ist an
dieser Stelle die Fachberaterin Marianne gemeint, die mit den Trägern das regionale
Konzept erstellt.)

Nicht nur mit den öffentlich geförderten Maßnahmen befasst sich Marianne, sondern
auch mit privaten Initiativen. Wie z.B. mit einem „Kita-Wettbewerb“ eines traditionellen
Verbandes in dem Abgeordnete der Städte und Gemeinden und Abgeordnete der Land-
kreise organisiert sind. (vgl. DA-13) Der Wettbewerb ist für die Kindertageseinrichtungen
in den fünf Landkreisen ausgeschrieben und mit einem Preisgeld von insgesamt 20.000
€ dotiert. (vgl. DA-14) Ziel ist es durch den Wettbewerb die "vorschulische Bildung" in
der Region zu fördern. Der Verband „folgt damit der Erkenntnis, dass eine Zukunft der
(a) Region von der Persönlichkeitsentwicklung seiner Kinder abhängt. Und die findet
hauptsächlich in den Jahren vor der Schule statt“ (DA-14). Die Kindertageseinrichtungen
sind aufgefordert Mappen einzureichen, die dokumentieren, „wie ihre originelle Förde-
rung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes aussieht“ (DA-14), wie das Lernumfeld ge-
staltet und die Bildungsziele des niedersächsischen Orientierungsplanes realisiert wer-
den. Gleichzeitig soll beschrieben werden, wie der Einsatz der Fördergelder innerhalb
eines ganzheitlichen Konzeptes geplant ist. (vgl. DA-14)

Ansprechpartnerin für den Wettbewerb im Landkreis ist die Fachberaterin Marianne Vi-
ets. (vgl. DA-15) Außerdem berät sie die Einrichtungen, wirkt in der Jury mit und richtet
die Preisverleihung aus.

Ende 2006 beginnt im Landkreis auf Initiative des Landrates eine Gruppe zu arbeiten,
die sich mit der Förderung der Bildung unter dem Motto "Verantwortung statt Zuständig-
keit" - "alle Akteure arbeiten systematisch zusammen" beschäftigt. Hier entsteht der
Antrag für das Bundesprojekt "Lernen vor Ort", welches 2008/2009 startet. Übergänge
in den Bildungsbiographien, Sicherung der Fachkräfte, Bildungsqualität und Vernetzung
sind die zentralen Themen des Projektes. (vgl. AM-LK 89: 1–4) Zu vermuten ist, dass
Marianne Viets hier als Fachberaterin des Landkreises einbezogen ist.

Marianne Viets reagiert auf alle Anfragen, die kommen und widmet sich allen Themen. Davon, dass sie Themen oder Initiativen ablehnt, spricht sie nicht. Sie arbeitet in den Arbeitsgruppen mit und kümmert sich um die Organisation. Retrospektiv bewertet sie diese Zeit als abwechslungsreich.

„So, so, um abwechslungsreich in den dieser Stelle, also in den letzten, hier in den letzten zehn Jahren ist es ja nun in den Jahren vorher nie gewesen.“ (59/1886-1887)

Die neuen Herausforderungen durch neue Programme und Gesetze werden den Mitarbeiter*innen und Trägervertreter*innen gegenüber im Fortbildungsprogramm 2007 betont. Der Jugendamtsleiter verweist auf die notwendige Qualifizierung zur Realisierung des Schutzauftrages bei Kindeswohlgefährdung (§8a SGB VIII), Fortbildungen zur konzeptionellen Sprachförderung (Kon-Lab, Osnabrücker Materialien) und zu Fortbildungen zum Themenbereich „Kinder unter drei Jahren in Kindertagesstätten“ (AM-LK 90). Themen die gesetzlich vorgegeben oder durch Richtlinien empfohlen sind, haben in den Fortbildungsprogrammen ein deutlich höheres Gewicht als andere Fortbildungen. Dies war schon bei der Realisierung „der Richtlinie“ für die Spielkreise deutlich. Während andere Themen meist nur in Einzelveranstaltungen angeboten werden, finden diese praxisbegleitend und über einen längeren Zeitraum statt.

Das Thema Versorgungsquote beschäftigt den JHA auch im Jahr 2007. Nach wie vor besteht ein starker "Nachholbedarf" für die unter drei jährigen Kinder. Beim Ausbau der Tagespflege bestehe im Vergleich zu anderen niedersächsischen Kreisen „Nachbesserungsbedarf“. (vgl. AM-LK 91: 3–5) Im Juli 2007 entscheidet sich der JHA, dass sich der Landkreis an dem Programm „Familien mit Zukunft“, dessen Mittel nicht ausgeschöpft wurden zu beteiligen. Unter Beteiligung der AG Kindertagesbetreuung wird geplant eine Servicestelle durch die LEB und eine zweite durch die evangelische Familienbildungsstätte einzurichten. (vgl. AM-LK 92: 4–5)

Die Landfrauenvereine im Landkreis sind mehrheitlich Mitglieder in der LEB Kreisarbeitsgemeinschaft. Über ihren Landfrauenverband ist Marianne seit Jahren im Vorstand der LEB. (vgl. 64/ 2029-2036) Marianne betreut die Einrichtung der Familienservicestellen also von zwei Seiten, im Jugendamt als Fachberaterin und als ehrenamtliches Vorstandsmitglied der LEB.

Zum 01.08.2007 richtet das Land Niedersachsen das Projekt „Brückenjahr“ ein. Die Beratungsteams werden den "Jugendämtern zugeordnet" und orientieren sich in ihren räumlichen Zuständigkeiten an den Jugendamtsbezirken. (vgl. Nds.LT-Drs. 15/3983 2006: 2) So ist es auch im Landkreis nötig, das Projekt von Seiten der Ämter zu betreuen. Vor dem offiziellen Start des Brückenjahres im August 2007 arbeitet im Landkreis eine

Steuergruppe, die der zuständige Dezernent der Landesschulbehörde initiiert. Dieser gehören Vertreter der drei Jugendämter und der zuständige Dezernent an. Für den Landkreis übernimmt die Fachberaterin Marianne Viets die Vertretung. Die Steuergruppe berät über das Beratungsteam, sucht geeignete Beraterinnen und entscheidet mit diesen über die Modellverbände in der Region. Während der Laufzeit des Projektes wird in unregelmäßigen Abständen über Maßnahmen beraten und das Projekt inhaltlich weiterentwickelt. (vgl. AM-LK 93:11)

Das Thema Kinderschutz wird im JHA ebenfalls weiterdiskutiert und Vereinbarungen mit den Trägern vorbereitet. (vgl. AM-LK 9:3–5)

Nach einem Jahr Laufzeit kürzt die Landesschulbehörde die Mittel für die Maßnahme entsprechend der Sprachförderrichtlinie um 50 %. Nachdem der Landkreis den „unveränderten Bedarf“ gegenüber der Behörde kundgetan hat und die Mittel in gleicher Höhe beantragt hat, erfolgt eine Ablehnung von Seiten der Landesschulbehörde. (vgl. AM-LK 92:4–5) Marianne hatte im Jahr zuvor in einem kleinteiligen Abstimmungsprozess mit den Trägern ein regionales Konzept erarbeitet und auf den Weg gebracht. Gleichzeitig das Fortbildungsprogramm inhaltlich auf die vom Land vorgesehenen Sprachfördermaßnahmen abgestimmt. Durch die Kürzung der Mittel ist die Fortführung der Maßnahme in Frage gestellt. Marianne und die Arbeitsgemeinschaft Kindertagesbetreuung setzten sich für die Fortführung ein. Der JHA setzt daraufhin Landkreismittel ein, um die Arbeit wie im Vorjahr aufrechterhalten zu können. (vgl. AM-LK 94: 2)

Umstritten ist im Jahr 2007 auch die Bewilligungspraxis des Gesundheitsamtes und die Belegung der Integrationsgruppen. Der JHA spricht sich dafür aus, dass ein Treffen zwischen den Beteiligten stattfinden soll, um die Vorgehensweise zu klären. Schließung von Integrationsgruppen ist zu vermeiden. (vgl. AM-LK 95:3–5) Auch hier ist zu vermuten, dass Marianne im Vorfeld zu diesen Beratungen bereits tätig gewesen ist und den Unmut der Einrichtungen aufgenommen und in der Arbeitsgruppe zur Diskussion gestellt hat. Der JHA spricht sich dafür aus, dass ein Familienbericht angefertigt wird, der die demografischen Wandlungsprozesse beleuchtet. Außerdem sollen der Bereich der Kindertagesbetreuung und der Bereich der Gesundheit Berücksichtigung finden. (vgl. AM-LK 92:4–5)

Im Fortbildungsprogramm des Jahres 2008 werden die Themen des Jahres 2007 beibehalten. Das Thema Kinderschutz wird intensiviert und ausgebaut. (vgl. AM-LK 96) Im Zeitraum von Februar 2008 bis März 2010 führt ein freier Bildungsträger der Erwachsenenbildung ein ESF-Projekt im Rahmen der Richtlinie „Inklusion durch Enkulturation“ durch. (vgl. AM-LK 97) Das Projekt hat eine ähnliche Zielgruppe wie das Brückenjahr.

Um Doppelstrukturen zu vermeiden und die Netzwerkbildung zu fördern, wurden die Projekte miteinander verknüpft und die Steuergruppe des Brückenjahres, in der Marianne Mitglied ist, an den Projektplanungen beteiligt. Das Thema Inklusion konnte auf den Regionalkonferenzen des Brückenjahres im Jahr 2008 eingeführt und diskutiert werden. In dem Kreis der Steuergruppe und dem Berater*innenteam des Brückenjahres und der Projektleiterin des Inklusionsprojektes, entstand die Idee die Netzwerkbildung systematischer anzugehen. Gemeinsam wurde ein Workshop geplant und organisiert. Vertreterinnen der Familienservicestellen, die Fachberaterinnen der verschiedenen Träger für Kindertageseinrichtungen, das Brückenjahrteam, die Fachberaterinnen der Landes-schulbehörde, Leiterin der Erziehungsberatungsstelle, Abteilungsleiterin der berufsbil-denden Schulen Abteilung Sozialpädagogik, eine Professorin der Hochschule und eine Vertreterin des nifbe) nahmen daran teil. (vgl. AM-LK 98) Dieser "Netzwerk-Workshop" bringt einige neue Projekte in neuen Kooperationen auf den Weg. Gemeinsame Fortbil-dungen von Lehrer*innen und Fachkräften der Kindertageseinrichtungen, das Netzwerk Kindertagespflege, ein Elternbildungsprojekt und das nifbe-Transferprojekt werden ge-meinsam diskutiert und erste Schritte geplant. Angeboten werden innerhalb des Inklusi-onsprojektes eine Vielzahl von Fortbildungen. Sprachbildung, die Ausbildung zur Inklus-ionfachkraft mit dem Schwerpunkt der vorurteilsbewussten Erziehung und Bildung, so wie Elternbildungsseminare werden u.a. veranstaltet. (vgl. AM-LK 98: 3–8) Die Seminare zur Sprachbildung innerhalb des Projektes setzen auf alltagsintegrierte Sprachbildung und grenzen sich deutlich von den, parallel vom Land geförderten und vom Landkreis veranstalteten, Sprachbildungsmaßnahmen ab. In dem Projektbericht werden diese Maßnahmen als „institutionell angelegt exkludierende Sprachförderung“ (a.a.O. 16) be-zeichnet. (vgl. AM-LK 98:15–30)

Es finden im Landkreis parallel sich widersprechende Fortbildungen zur Sprachförde-rung statt. Marianne ist bei der Planung beider Maßnahmen beteiligt. Im Interview the-matisiert sie diese inhaltlichen Differenzen nicht.

Im März 2008 wird die 6.Datenfortschreibung - Kindergartenjahr 2007/2008" im JHA vor-gestellt. Der Rückgang der Kinderzahlen hat dazu geführt, dass in den kommenden Jah-ren für den Elementarbereich von 100 % Versorgung gesprochen werden kann. Die ehe-mals festgelegte Versorgungsquote von 75 % ist nicht mehr dienlich, da sich das Ver-halten der Eltern anders darstelle und je nach Region der Bedarf bei 90% liegt. Ähnliches gilt für die Kindertagespflege, die für die Eltern kein attraktives Angebot darstellt und sie ihre Kinder eher in Kindertageseinrichtungen anmelden. Bei den unter dreijährigen Kin-dern besteht weiterhin Nachholbedarf. Unklar ist dem JHA das „Investitionsprogramm Kinderbetreuungsausbau 2008 - 2013". Ohne klare Aussagen und verlässliche Zahlen

kann das Jugendamt nicht mit den Gemeinden über einen Platzausbau verhandeln. (vgl. AM-LK 99: 3–4)

Der geplante Platzausbau für die Krippenplätze lässt zugleich den Beratungsbedarf der Gemeinden und Kommunen steigen. Auch dies erlebt Marianne Viets als veränderte Wahrnehmung der Fachberatung und ihrer Person

„(..) Und das ist im speziell dann, da fing das an und dann nachher mit der Krippenplanung. Dann änderte sich das kolossal“ (63/2008-2009)

Marianne Viets wird immer mehr angefragt:

„Aber ich konnte (..) überall (.) bisschen mit steuern. Konnte überall (.) mit -, bin ich befragt worden inner fachlichen Seite. Konnte dadurch (.) auch immer wieder beweisen (.) , ja nun ja, dass ich ehem fachlich da auch (.) mir Gehör verschaffen kann. Also dass man mich (.) hört.(.). (I.Mh) Was natürlich auf der anderen Seite auch wieder (.) schön ist.“ (60/1920-6171925)

Die Zielgruppe ihrer Beratung sind nun vermehrt die Träger und weniger die Leiterinnen oder Mitarbeiter*innen. Die Gemeinden benötigen die fachliche Unterstützung. Marianne erlebt dies als Aufwertung ihrer Tätigkeit und bemerkt, dass ihre Meinung und fachliche Beratung wichtig ist.

Im Jahr 2008 wird ein weiteres Projekt im Landkreis verbreitet. Die Industrie - und Handelskammer wird Netzwerkpartner des "Haus der kleinen Forscher" und tritt, ebenfalls über die Fachberaterin, an die Kindertageseinrichtungen im Landkreis heran. (vgl. DA-16) Im Jahr 2006 in Berlin als Verein "Haus der kleinen Forscher" ins Leben gerufen und 2008 in eine Stiftung überführt. Partner der Stiftung sind die Helmholtz-Gemeinschaft, die Siemens Stiftung, die Dietmar-Hopp-Stiftung, die Deutsche Telekom Stiftung sowie die Autostadt in Wolfsburg. Ebenfalls seit 2008 wird die Stiftung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Die Stiftung verfolgt das „Ziel, die frühkindliche Bildung im Bereich Naturwissenschaften und Technik in Kindertageseinrichtungen in Deutschland nachhaltig zu fördern" (a.a.O.11.) und "prinzipiell allen Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren den Zugang zum forschenden Experimentieren zu ermöglichen" (a.a.O.). Durch Fortbildungen sollen pädagogische Fachkräfte dazu qualifiziert werden. Innerhalb von regionalen Netzwerken sollen Multiplikator*innen wirken, die in Berlin beim Haus der kleinen Forscher ausgebildet werden. (vgl. Stiftung Haus der kleinen Forscher 2009: 11–12) Die IHK ist Kooperationspartner der Stiftung, organisiert Themenworkshops und verteilt die "Forscherkoffer mit den Experimentierkarten". Außerdem erhalten die Kitas regelmäßig eine Zeitschrift. (vgl. DA-16)

Sprachförderung, Schutzauftrag, Kinder unter drei Jahren werden im Fortbildungsprogramm 2009 mit gleichen Umfängen wie die Jahre zuvor angeboten. Andere Themen werden neu in eintägigen Veranstaltungen gestreift: Schulkinder, Literacy, Lernwerkstätten, sexuelle Gewalt. Aus den alten Programmen finden sich wieder Rhythmik und musikalische Früherziehung. (vgl. AM-LK 100) Obwohl Marianne im Landkreis auch für den Kontakt zum „Haus der kleinen Forscher“ zuständig ist, bietet sie parallel Themen an, die in einer Ambivalenz zu diesem Ansatz stehen, wie zum Beispiel die Lernwerkstattarbeit.

Mit dem Brückenjahrteam (Sozialpädagogin/ Lehrerin) wachsen die Fachberatungskapazitäten in der Region. Die Kreisstadt, die bislang keine Fachberaterin für Kindertageseinrichtungen hatte, nutzt die Gelegenheit und überträgt der sozialpädagogischen Mitarbeiterin des Brückenjahres, die gleichzeitig als Leiterin einer städtischen Kindertageseinrichtung tätig ist, die Fachberatung für die Stadt und stellt diese im Jahr 2009 von den Leitungsaufgaben frei.

Auch im Jahr 2009 sind die Tagespflege und die Kindertagesbetreuung Thema im Landkreis und im JHA. Erste Ergebnisse aus dem Projekt „Familien mit Zukunft - Kinder bilden und betreuen“ liegen vor und der JHA informiert sich über das ab 01.01.2009 rückwirkend in Kraft getretene Kinderförderungsgesetz (KiFöG) in Kraft, mit der dem Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem 1. Lebensjahr ab 01.01.2013. (vgl. AM-LK 101: 3–5)

Anhand der 7. Datenfortschreibung wird deutlich, dass sich die Versorgungsquote weiter erhöht hat. Jedoch für Krippenkinder fehlen ca. 200 Plätze. Problematisch sind die geringen Investitionsmittel des Landes und deren Verteilung. Der Jugendamtsleiter und der JHA erwägen einen Solidarfond der Gemeinden unter Beteiligung des Landkreises um dem „Windhundprinzip“ vorzubeugen. (vgl. AM-LK 102:4–5) Diese Bemühungen scheitern jedoch an der Bereitschaft der Gemeinden. (vgl. AM-LK 103:3)

Für Marianne ist dies eine schwierige Situation. Die Kommunen sind endlich bereit, den Ausbau der Plätze voranzutreiben und sie als Beraterin einzubeziehen. Aber die Landesmittel sind zu knapp bemessen. Sie wird vermehrt angefragt und fühlt sie sich von den Trägervertreter*innen zur Verantwortung gezogen, wenn die Prozesse nicht wunschgemäß laufen.

„Also, von da an war denn ja (.) was natürlich dann zur Folge hatte, dass wir erst ja, wie das große Geld winkte. Sie dann alle begeistert waren und alles ja angenommen haben. Und geplant und getan haben. (i.Mh) Und als es auf einmal hieß, das Geld ist alle, war ich natürlich der Buhmann. (..) [...] Ich hatte die ja falsch beraten. (..) ch

Was ja im Grunde nicht stimmte. Außerdem war ´s, war ich es ja nicht alleine. Es war ja (.) (A) (der Jugendamtsleiter) genauso.“ (63/2011-64/2019)

Marianne, die die Gemeinden gemeinsam mit dem Amtsleiter beraten hat, wird für die ausbleibende Landesförderung verantwortlich gemacht. In ihrem Verständnis hat sie sich an die Vorgaben des Landes und auch des Vorgesetzten gehalten. Die Verantwortung zu übernehmen, entspricht nicht Mariannes Beratungsverständnis. Auch in anderen Situationen kommt es zu Auseinandersetzungen mit Trägervertretern, die Marianne für ihre Beratung den Mitarbeiterinnen gegenüber kritisieren. Die Mitarbeiterinnen informieren sich bei Marianne Viets über ihre Rechte dem Arbeitgeber gegenüber.

„Er konnte mir nämlich nichts. (I.Mh) Ich hab meine Arbeit gemacht wie ich sie für richtig halte und ich hab (.) ch sicherlich mich öfter mal aus dem Fenster gehängt.

(.) Muss man denn ja auch immer gucken. (.) Ist immer sone Gradwanderung. (.) Aber o.k.

Und eh, ich hab dann auch immer. Und das tue auch bis heute (.) immer betone, wenn ich was sage ich berate sie nur(..). Was sie damit machen ist ihre Sache.“ (63/1995-2000)

Auch hier zieht sich Marianne auf ihre Beratungsfunktion zurück.

Im Jahr 2010 nimmt die Zahl der Veranstaltungen zum Thema Sprachförderung deutlich ab. Wurden bislang 10 bis 12 Tage angeboten, halbiert sich das Angebot in 2010. Ausgebaut wird jedoch das Angebot zum Thema "Kinder unter drei Jahren" und "Hort". Die anderen Angebote gestalten sich ähnlich wie in den Jahren 2007 ff. (vgl. AM-LK 104)

Im Jahr 2010 wird der erste Familienbericht des Landkreises vorgelegt. In Bezug auf die Kindertageseinrichtungen nimmt er zur Qualität der Kindertageseinrichtungen, der Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen Stellung und hebt dabei die Fachberatung und Fortbildung als qualitätssichernde Maßnahme hervor. (vgl. AM-LK 105: 44 + 57)

Nachdem Marianne Viets im Jahr 2010 einige Monate ihre Nachfolgerin eingearbeitet hat, geht sie Ende des Jahres 2010 in Rente.

Durch ihre Tätigkeit bei der LEB und in dem Projekt Transparente Landwirtschaft bleibt sie weiterhin mit der Arbeit weiterverbunden.

„Das mach ich weiter. (..) Hatten wir auch gerade Sitzung. (..) Ja, die sagten schon, ich sollte doch (.) (A) (die Nachfolgerin) mitbringen. Das nächste Mal will ich das auch. Die soll die wenigsten kennenlernen. Aber die Arbeit will ich schon machen. (.)

(I.Mh) Das soll sie nicht. Aber das soll eben mh(.) in unserm Programm (.) vorkommen. Also (.) ch eh die sollen sich da auch weiterhin anmelden können.“ (64/2040-2045)

6 Generalisierungen / Ergebnisse

Die Forschungsergebnisse, welche interpretativ aus der Rekonstruktion entwickelt wurden, werden mit zwei verschiedenen Foki dargestellt. Im ersten Teil der Forschungsergebnisse werden die Entwicklungslinien von Fachberatung für Kindertageseinrichtungen nachgezeichnet. Die allgemeinen Strukturen und Ereignisse, die für eine Vielzahl von Fachberater*innen und ihre Geschichte gelten können, werden mit den Besonderheiten der Geschichte der Fachberaterin Marianne Viets verbunden.

Im zweiten Teil der dargestellten Ergebnisse werden die in der Rekonstruktion und in den Entwicklungslinien beschriebenen Phänomene theoriegebunden interpretiert. (vgl. Miethe 2010:78 f.)

6.1 Entwicklungslinien der Fachberatung

An dem vorliegenden Fall der Fachberaterin in einer ländlichen Region in Niedersachsen, die beim Landkreis angestellt ist, lassen sich für den Betrachtungszeitraum von 1972 bis 2010 fünf Phasen der Fachberatung argumentieren, die sich zeitlich zum Teil überlappen. Diese werden in den folgenden Ausführungen in den Kontext der Fachdiskurse bzgl. der Fachberatung gestellt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede thematisiert.

Insgesamt lassen sich für die Fachberatung folgende Entwicklungslinien argumentieren:	
1970 bis 1982	Entstehung und Etablierung
1982 bis 1990	Konsolidierung und Stagnation
1991 bis 2000	Paradigmenwechsel I - Fachberatung im Aufbruch
1996 bis 2000	Neue Steuerung - Dienstleistungsorientierung – Fachberatungsdämmerung
2000 bis 2010	Paradigmenwechsel II - Instrumentalisierung

Abbildung 20: Entwicklungslinien von Fachberatung

6.1.1 Ausgangslage vor 1970

Entsprechend der Entwicklung in den 60er Jahren hat die Kindertagesbetreuung auf dem Land in Niedersachsen einen familienergänzenden Charakter. Die Kinder in den Dörfern wachsen weitgehend unabhängig von Institutionen auf. Kleinkinder werden im

familiären Kontext betreut. Erst mit Beginn der Schulpflicht besuchen sie eine öffentliche Institution. Kindergärten gibt es einige wenige in den Städten, Kleinstädten und selten in größeren Landgemeinden. Die wenigen Betreuungseinrichtungen sind meist in kirchlicher Trägerschaft und traditionell, anknüpfend an die Pädagogik der Nachkriegszeit, geführt. Niedersachsen und Schleswig-Holstein zeigen die geringste Versorgungsquote. Der Platzausbau in Niedersachsen wird über Jahrzehnte durch das Land wenig bis gar nicht gefördert. Trotz Bildungsdebatte werden Mitte der 60er Jahre die bereitgestellten Mittel erheblich gekürzt. (vgl. Härdrich 1994: 7–19)

Auch in den ländlichen Regionen der anderen Bundesländer gestaltet sich die Versorgung mit Kindergärten schwierig. Die Kindertageseinrichtungen in den ländlichen Regionen finden keine Kindergärtnerinnen (vgl. BT-Drs. V/909 1966: 297) und beschäftigen eher Kinderpflegerinnen. (vgl. BT-Drs. V/2453 1968 D: 59) Insgesamt lassen sich Beharrungstendenzen im System der Kindertagesbetreuung argumentieren, die sich an einem Familienideal der 50er Jahre orientieren. (vgl. Neumann 1987: 105)

Bundesweit bekommt der Kindergarten ab 1970 einen erheblichen Aufschwung. Der vom Deutschen Bildungsrat vorgelegte „Strukturplan für das Bildungswesen“ sieht den Kindergarten als "Vorstufe" zum Bildungswesen und prägt den Begriff des "Elementarbereich". (vgl. Führ 1997: 95)

Die Bundesregierung veranlasst einen Bildungsbericht, der die Empfehlungen des Strukturplanes stützt. (vgl. Leschinsky 2005: 829)

Die Einrichtung einer Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) sorgt für erste Rahmenvereinbarungen und koordiniert Modellversuche im Elementarbereich. (vgl. Führ 1997:44)

Es entsteht der Anspruch, anders als bisher den Kindergarten nicht als Institution für „unversorgte Kinder“ zu sehen, sondern eine Bildungsinstitution für alle Kinder zu sein. (vgl. Neumann 1987: 106)

Parallel dazu entbrennt bundesweit die Diskussion um die Zuordnung der fünfjährigen Kinder zum Kindergarten bzw. der Schule bzw. Vorschule. Insgesamt ist diese erste Reformphase geprägt durch den Versuch der quantitativen als auch qualitativen Weiterentwicklung des Kindergartens. (vgl. Neumann 1987: 106)

In Niedersachsen jedoch zeigt sich schon durch die Versorgungsquote ein anderes Bild. Von der durch den Bildungsrat angestrebten Versorgungsquote von 75% der Kinder im Alter von drei bis vier Jahren, ist Niedersachsen 1970 weit entfernt und erreicht eine Quote von 19%. (vgl. Härdrich 1994: 18–22) Selbst dieser Wert ist ein Durchschnittswert,

spiegelt nicht die tatsächliche Verteilung der Plätze und lässt die Betreuungssituation in ländlichen Regionen erahnen. Die Versorgung mit Kindergartenplätzen hat sich seit der 50er Jahre nicht gravierend verbessert. Die eingesetzten Haushaltsmittel blieben über Jahrzehnte konstant niedrig. (vgl. Härdrich 1994: 19) Die schon angesprochene Verharung in den sozialpolitischen Strategien der 50er und 60er Jahre setzt sich in Niedersachsen auch zu Beginn der 70er Jahre fort, während in weiten Teilen der BRD Aufbruchsstimmung und Weiterentwicklung im Bereich des Kindergartens herrscht.

6.1.2 Entstehung und Etablierung der Unterstützungssysteme

Über die Unterstützungssysteme der Kindergärten vor 1970 ist wenig bekannt und wird auch in der hier vorliegenden Studie nicht systematisch betrachtet, d.h. an dieser Stelle kann z.Z. nur auf die Geschichtsschreibung der freien Träger verwiesen werden, die die Geschichte ihrer Verbände, die Begleitung der Mitarbeiter*innen in den Tageseinrichtungen und damit verbunden die Geschichte der Fachberatung dokumentiert haben. Dort lässt sich lesen, dass die Verbände der freien Träger, sobald sie für mehrere Kindertageseinrichtungen zuständig waren, Unterstützung für die Mitarbeiterinnen der Kindergärten angeboten haben. Zunächst meist in Form von Schriften, die an die Einrichtungen geschickt wurden, durch Fortbildungen und Besuche in den Einrichtungen. (vgl. Haug-Zapp 2005, Hoffmann 1989, Klauke 1992, Potten 2009) In den Regionen, wo es Ausbildungsstätten von freien Trägern und Diakonissenmutterhäuser gab, wurden durch diese Arbeitskreise, Jahreskonferenzen, Besuche in den Einrichtungen, Beratung und auch Fortbildungen organisiert. Hier waren es Lehrkräfte und Diakonissen, die diese Aufgabe übernahmen. (vgl. Haug-Zapp 2005) Dies lässt sich anhand der Trägerveröffentlichungen regional sehr unterschiedlich etwa ab dem Ende des zweiten Weltkrieges nachzeichnen.

Deutlich wird an dem rekonstruierten Fall, dass sich „die Fachberatung“ regional entwickelte. Ihren Ursprung hat sie zu Beginn der 70er Jahre. Als Folge der Studentenbewegung und der Bildungsdiskussion Ende der sechziger Jahre bei gleichzeitigem wirtschaftlichem Wachstum, gab es bundesweit Bemühungen die Betreuung der Vorschulkinder auszubauen und pädagogisch weiterzuentwickeln.

In Niedersachsen jedoch, vor allem in den strukturarmen Regionen, in denen das Einkommen unter dem Bundesdurchschnitt lag und kein Wachstum zu verzeichnen war, stellte sich die Situation grundlegend anders dar. Hier existierte fast keine institutionelle

Kinderbetreuung. Mittel für einen Aufbau wurden vom Land nicht zur Verfügung gestellt. Stattdessen erließ das Land eine Richtlinie, die es ermöglichte Spielkreise, als Interimslösung mit dem Ziel der Umwandlung in Kindergärten (vgl. Nds. MBl. Nr. 22/1972: 835) zu eröffnen. Hier konnten die Kinder drei bis vier Stunden an einigen Tagen in der Woche von Laien (meist ehrenamtlichen Mütter) betreut werden konnten. Diese Frauen benötigten einen „Befähigungsnachweis“ und bekamen regelmäßige Betreuung und Beratung durch „eine sozialpädagogische Fachkraft (Sozialpädagogin/ Jugendleiterin oder durch eine erfahrene staatlich anerkannte Erzieherin / Kindergärtnerin) der freien oder öffentlichen Jugendhilfe“ (Nds. MBl. Nr. 22/1972: 835). Die Kindergärtnerin, die diese Stelle ausfüllte, wurde Kreiskindergärtnerin genannt und war im vorliegenden Fall beim Jugendamt des Landkreises angestellt. (Der genaue Werdegang der Kreiskindergärtnerin ist der Fallrekonstruktion zu entnehmen, siehe Kap. 5)

Ihre Aufgabe war es die „Frauen“ zu schulen, anzuleiten, Prüfungen abzunehmen und zu begleiten.

Innerhalb des Jugendamtes nimmt die Kreiskindergärtnerin eine Sonderstellung ein. Sie ist die einzige angestellte Kindergärtnerin, neben Verwaltungsbeamten, Verwaltungsangestellten*innen und Sozialarbeiter*innen (grad.), und ist für ihre Aufgaben zunächst allein zuständig. Das Landesjugendamt organisiert für die Kreiskindergärtnerinnen landesweit Fortbildung und Austausch. Die Kreiskindergärtnerinnen nutzen diesen Kontakt um Kooperationen aufzubauen. So werden im vorliegenden Fall die Ausbildung und die Fortbildungen für die Spielkreisgruppenleiterinnen – und Helferinnen mit dem benachbarten Landkreis in Kooperation angeboten. Kontakte zu Fachberater*innen für Kindertageseinrichtungen freier Träger scheinen nicht zu bestehen. Wenige Monate nach Erscheinen der Richtlinie und der Aufnahme der Tätigkeit als Kreiskindergärtnerin, bieten sie die ersten „Grundbildungslehrgänge“ an. Anhand der Richtlinie und der Fortbildung des Landesjugendamtes erarbeiten die Kreiskindergärtnerinnen, die Inhalte, die Didaktik und Methodik für die Lehrgänge.

Die Spielkreismitarbeiterinnen werden auch nach der Ausbildung durch die Kreiskindergärtnerinnen betreut und weitergebildet. Die Kreiskindergärtnerinnen sind auch für Spielkreise zuständig, die sich vor der Richtlinie gebildet haben und die bislang durch ihre Träger betreut wurden. Dies stellt die Kreiskindergärtnerinnen vor Herausforderungen und nicht selten kommt es mit den Trägern und Mitarbeiterinnen zu Konflikten, da gerade von den Trägern die Betreuung als Einmischung in ihre Trägeraufgaben erlebt wird.

Auch bei der Einrichtung der Spielkreise beraten die Kreiskindergärtnerinnen. So entstehen innerhalb weniger Jahre auf dem Land eine Vielzahl von Spielkreisen mit jeweils ein

bis zwei Gruppen für Kinder im Alter zwischen drei Jahre und der Einschulung. Obwohl die Richtlinie vorsieht, dass die Kreiskindergärtnerinnen höchstens für 15 Spielkreise zuständig sein sollen (vgl. Nds. MBI. Nr. 22/1972: 835), betreut die Kreiskindergärtnerin im vorliegenden Fall bereits 1975 die doppelte Anzahl von Spielkreisen und führt parallel Lehrgänge durch. Im Jahr 1975 wird die Personalsituation angepasst und eine weitere Kreiskindergärtnerin eingestellt. Trotz der Anregungen des Landkreises zur Umwandlung der Spielkreise in Kindergärten, hält der Ausbau der Spielkreise auf dem Land weiter an. Nur in den größeren Kommunen und Städten werden zunehmend Kindergärten, sowohl durch die freien als auch die kommunalen Träger, eingerichtet. Der Landkreis unterstützt Ausbau und Betrieb der Einrichtungen durch Zuschüsse.

Unabhängig von dem System der Spielkreise und ihrer Betreuung durch die Kreiskindergärtnerinnen, entwickeln sich zeitgleich und parallel besonders bei den freien Trägern Fachberatungsstrukturen, die laut Literatur im Kontext der Reformbemühungen entstehen. Es wird von „Innovationsprozessen“ und Modellversuchen gesprochen (vgl. Hense 2008: 55)

Nebeneinander entstehen so in den Regionen und bei den verschiedenen Trägern in der Bundesrepublik verschiedene Unterstützungssysteme für die Begleitung und Beratung derjenigen, die Kinder in Tageseinrichtungen, ebenfalls unterschiedlicher Formen, betreuen.

Überregional wird der DV mit dem Sozialpädagogischen Fortbildungswerk ab 1974 in diesem Feld aktiv. Das DJI baut bereits Ende der 60er Jahre einen Forschungsbereich Vorschulerziehung auf. (vgl. DV 2014, Dollase 1978, Fuchs 1990, Karsten/Rabe-Kleberg 1976)

Auch die pädagogische, inhaltliche Ausgestaltung entwickelt sich heterogen. Die Themen, die für die Spielkreismitarbeiterinnen in den Fortbildungsprogrammen angeboten werden, spiegeln wider, dass Inhalte aus den Modellprojekten (wie z.B. das Curriculum „Soziales Lernen“) keinen Niederschlag finden. Diese deutlichen Unterschiede lassen sich selbst in Niedersachsen ausmachen. Während in vielen ländlichen Regionen Niedersachsens in Form der Spielkreise die Betreuung ausgebaut wird und das Unterstützungssystem der Kreiskindergärtnerinnen installiert wird, etablieren die Träger in der Landeshauptstadt Hannover ihre Fachberatung und kooperieren miteinander über ein stadtweites, trägerübergreifendes „Fachberatergremium“. (vgl. Merkel 1992: 72–78)

So reagieren die freien und kommunalen Träger auf die Unterstützungsbedarfe der jeweiligen Kindertageseinrichtungen und entwickeln Arbeitsplätze, die mit Frauen besetzt werden, welche meist über eine pädagogische Ausbildung und Erfahrung im Feld der

Kindertagesbetreuung verfügen. Auf diesem Wege nehmen sie ihre fachliche Verantwortung für die Kindertageseinrichtungen wahr. Die Fachberaterinnen übernehmen die Aufgaben, die durch andere Personen (je nach Träger z.B. Jugendamtsleiter, Sachbearbeiter*innen, Bürgermeister, Pastor*innen, Ehrenamtliche) nicht wahrgenommen werden können, weil ihnen aufgrund des Zuwachses an Einrichtungen die Zeit fehlt oder ein Bewusstsein darüber entsteht, dass eine fachliche, (sozial-) pädagogische Begleitung notwendig ist.

Deutlich wird für Niedersachsen ein starkes Stadt-Land-Gefälle, sowohl für die Kindertageseinrichtungen als auch für das Unterstützungssystem. Während sich in den ländlichen Regionen eine stundenweise Betreuung der Kinder, häufig am Nachmittag in Grundschulräumlichkeiten durch Mütter durchsetzt, werden in den Städten die Kindergärten ausgebaut. Hier arbeiten zum größten Teil Fachkräfte und Assistenzkräfte, die durch Fachberaterinnen mit akademischen Abschlüssen betreut werden. Die Einrichtungen in Hannover haben die Möglichkeit sich an den Modellversuchen zu beteiligen und mit Hochschulen zusammen zu arbeiten, dabei werden sie von den Fachberaterinnen unterstützt. (vgl. Merkel 1992: 76)

Die BAGLJAE macht bereits 1980 auf die Bedeutung des Unterstützungssystems in der Kinder – Jugendfürsorge aufmerksam und betont die Bedeutung von Beratung und Fortbildung für die Mitarbeiter*innen, wobei sich dies immer auf ausgebildete Fachkräfte bezieht. Der Einsatz von „Laienkräften“ in der Jugendhilfe scheint der BAGLJAE in diesem Umfang nicht bekannt. (vgl. BAGLJAE 1980:1–15) Selber jedoch bemüht sich die BAGLJAE nicht um eine konkrete Realisierung von Fachberatung.

Auch in den Materialien zum fünften Jugendbericht wird sich ausführlich dem Unterstützungssystem für die Kindertageseinrichtungen gewidmet. Colberg-Schrader hebt die Bedeutung für die Weiterentwicklung und die Reform der Tageseinrichtungen hervor. Deutlich wird die Kritik an dem bestehenden, unüberschaubaren System sowohl für die Fortbildung als auch der Beratung und die Notwendigkeit eines quantitativen und qualitativen Ausbaus, dessen Flexibilität und die Berücksichtigung der regionalen Strukturen. Sie kritisiert die Trägerabhängigkeit und die Unterversorgung der Kindertageseinrichtungen auf dem Land. (vgl. Colberg-Schrader 1981: 275 ff.) Diese sehr unterschiedlichen, regionalabhängigen und voneinander getrennten Systeme etablieren sich bis ca. 1982.

6.1.3 Konsolidierung und Stagnation

Die politische Situation ab 1982, geprägt durch die Haushaltkrise, den Regierungswechsel im Bund von Schmidt (SPD) auf Kohl (CDU) und die damit

verbundenen Einschnitte in die Sozialpolitik und dem Beharrungsvermögen im Land Niedersachsen, führen zu einer Konsolidierung der unterschiedlichen Kinderbetreuungs – und Unterstützungssysteme.

Die achtziger Jahre zeichnen sich bundesweit aus, durch massive Einschnitte in der Finanzierung der Kindertagesbetreuung. Die in den 70er Jahren begonnene Reform der Kindertagesbetreuung kommt zum Stillstand bzw. werden Neuerungen zurückgenommen. Das Unterstützungssystem wird deutlich zurückgefahren und Fachberatungsstellen gestrichen. Dies wird von der Fachöffentlichkeit und den Wissenschaftler*innen, die an der Reform beteiligt waren (vgl. Dittrich 1982) und der AGJ (vgl. Harttung 1988 : 5) deutlich kritisiert. Die Situation in Niedersachsen und die Etablierung eines Parallelsystems (Spielkreise und Kreiskindergärtnerinnen) fließen nicht in die Diskussion ein.

Vereinzelnd wird auch in den Bundesländern eine Diskussion über Fachberatung geführt. Diese resultiert weitgehend aus den Reformbemühungen der 70er Jahre, nimmt deren Ergebnisse auf und argumentiert die Effekte auf die Mitarbeiter*innen, Weiterentwicklung der Tageseinrichtungen und die bedarfsgerechte Angebotsplanung. (vgl. Hebenstreit 1984, Colberg-Schrader 1984, siehe Fallrekonstruktion in Kap.5.3.10) Während in allen anderen Bundesländern in Bezug auf die Fachberatung weiter Beliebigkeit herrscht, mündet in NRW die Diskussion in eine Richtlinie zur Förderung der Fachberatung. (vgl. NRW Mbl. 38/1983)

Deutlich wird hier, dass in Regionen, die sich in den Modellversuchen (siehe Fallrekonstruktion Kap.5.3.10) engagierten und Länder (wie z.B. NRW), die bereit waren zu dieser Zeit in die Kindertagesbetreuung und ihre Reform zu investieren, eher die Bedeutung eines Unterstützungssystems für die Tageseinrichtungen erkennen und bereit sind, dieses zu fördern.

Die AGJ veröffentlicht zum ersten Mal ein bundesweites Papier, welches die Relevanz von Fachberatung begründet, mögliche Standards benennt und die Beratung für die Kindertageseinrichtungen als unverzichtbar argumentiert. (vgl. Harttung 1988:5) Beim hier rekonstruierten Fall lässt sich innerhalb des Landkreises keine Reaktion auf dieses Papier nachzeichnen.

In Niedersachsen wird ebenfalls im sozialen Bereich gespart. Die Zuschüsse werden gestrichen. Aufgrund des Geburtenrückganges ist es möglich durchschnittliche Versorgungsquoten zu erreichen, die in die Nähe der vom Bund angestrebten Zahlen kommen. Die hier beschriebene Region jedoch weiter schlußlicht. (vgl. Härdrich 1994: 25–32)

Dies führt dazu, dass die als Interimslösung gedachten Spielkreise weiter ausgebaut werden. Obwohl der Landkreis die finanzielle Förderung der Spielkreise teilweise einstellt, stellen die Spielkreise für die ländlichen Kommunen weiterhin eine Option dar, die Kinderbetreuung kostengünstig zu organisieren. (vgl. AM-LK 16:4) Die Kreiskindergärtnerinnen arbeiten weiter nach der Richtlinie von 1972. Die Inhalte der Beratung und Fortbildungen bleiben weitgehend unverändert.

Ab ca. 1983 wird angeregt durch das Landesjugendamt ein Einführungsseminar zum Situationsansatz in das Programm eingefügt. Der Situationsansatz wurde bundesweit in Nachfolge zum situationstheoretischen Ansatz seit 1972 diskutiert und in Modellprojekten erprobt. (vgl. Colberg-Schrader 1986) Im Programm des Landkreises erscheint diese Fortbildung ohne die übrigen Seminarinhalte zu verändern. Dies spricht dafür, dass die Pädagogik sich nicht weiterentwickelte, sondern der „neue“ Ansatz neben das seit 1972 bestehende pädagogische Programm gestellt wurde.

Mitte der 80er Jahre scheint die Betreuung der Kreiskindergärtnerinnen durch das LJA abzunehmen. Dies entspricht auch den Kostensenkungen des Landes für die Kindertagesbetreuung. Zu vermuten ist hier, dass die Mitarbeiter*innen des LJA mit der Betreuung der Kindergärten mehr ausgelastet wurden und für die Spielkreise weniger Kapazitäten zur Verfügung standen. Die Kreiskindergärtnerinnen in den Landkreisen sind sich weitgehend selbst überlassen. Dies spiegelt sich in den Fortbildungsprogrammen, die über Jahre unverändert bleiben und pädagogische Innovationen nicht aufnehmen. Die Kreiskindergärtnerinnen jedoch freuen sich über Anregungen und nehmen diese gern auf, wie es sich 1989 durch die Fahrt nach Reggio zeigt. Diese wird im Kontext der LJA organisiert und von den Kreiskindergärtnerinnen weitgehend privat finanziert. (vgl. 54/1711 – 1714)

Da diese Fortbildung jedoch nicht weiter in Lernprozesse eingebunden wird, kommt es im betrachteten Fall zu keinen pädagogischen Veränderungen. Sondern auch hier werden, ähnlich wie auch schon beim Situationsansatz beobachtet, Anregungen (an der „Praxis“ orientiert) additiv ins „Repertoire“ aufgenommen.

Die in den achtziger Jahren geführte Diskussion um die Fachberatung für Kindertageseinrichtungen wirkt eher partiell und vereinzelt. Laut Hense (2008: 38) finden sich in diesen Jahre nur 11 Beiträge (einschließlich der Förderrichtlinie aus NRW und der unter Forschungsstand rezipierten Studie von Hebenstreit). Diese Diskussion, aber vorallem auch das o.g. Papier der AGJ (vgl. AGJ 1987), scheint sich auf die Kreiskindergärtnerinnen auszuwirken. Dies wird an der Verwendung von Begrifflichkeiten deutlich. Vermehrt werden die Begriffe Kreiskindergärtnerin

und Fachberaterin synonym verwendet. Da jedoch der Arbeitsauftrag gleich bleibt, scheint es sich hier eher um ein „Etikett“ zu handeln. Obwohl die Zahl der Spielkreise kontinuierlich ansteigt, bleibt es bei der Stellenausstattung.

Es lässt sich also argumentieren, dass in diesem Zeitraum von 1982 bis 1990 keine Weiterentwicklung stattgefunden hat, sondern sich vielmehr mit dem zuvor erreichten eingerichtet bzw. das Erreichte verwaltet wurde. Dadurch konnte sich auf die Änderungen im Feld, sei es quantitativer Art (Zuwachs an Einrichtungen und Personal) und qualitativer Art (pädagogische Weiterentwicklungen) nur bedingt eingestellt werden. Diese Stagnation des Unterstützungssystems scheint sich nicht nur an dem vorliegenden Fall, sondern wie die Diskurse zeigen auch bundesweit abzubilden.

6.1.4 Paradigmenwechsel I oder Fachberatung im Aufbruch

Die 90er Jahre können als das Jahrzehnt der Fachberatung gelten. Der Diskurs um Fachberatung wird so ausgiebig geführt wie nie zuvor. Dies verändert sich jedoch durch die neue Steuerung Mitte/ Ende der 90 er Jahre. Da sich diese Veränderung im vorliegenden Fall nicht widerspiegelt, wird sich nur in 6.1.4.1 auf den Fall bezogen und in 6.1.4.2 um die Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse ergänzt.

6.1.4.1 Das KJHG und seine Bedeutung für die Fachberatung

Die Zeit ist geprägt durch den Fall der Mauer und das Zusammenwachsen der beiden deutschen Staaten, einem Anstieg der Arbeitslosigkeit, zahlreichen Kürzungen bei den Unterstützungen und einem Reformstau. Diese gesellschaftliche Stagnation führt 1998 zu einer Ablösung der Regierung Kohl durch die SPD.

Auf den Weg gebracht wurde das neue KJHG, welches das JWG ablöste. Dies tritt in den neuen Bundesländern zum 01.10.1990 und in den alten Bundesländern zum 01.01.1991 in Kraft. Auch der Anspruch auf einen Kindergartenplatz wird zum 01.01.1996 realisiert. Der Bereich der Kindertagesbetreuung erhält durch den Rechtsanspruch und den im KJHG formulierten Auftrag der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern eine erhebliche Aufwertung und erfährt einen Zuwachs an öffentlicher Beachtung.

Das KJHG und untrennbar damit verbunden der achte Jugendbericht lösen einen Paradigmenwechsel in der Kinder- und Jugendhilfe in West- und Ostdeutschland aus. Erstmals werden die Träger der öffentlichen Jugendhilfe (durch den § 72 Abs.3 KJHG in

Verbindung mit § 74 Abs.5 +6) verpflichtet den Mitarbeiter*innen der öffentlichen und freien Jugendhilfe Praxisberatung zur Verfügung zu stellen. Der Jugendbericht gibt in seiner kritischen Analyse der Situation der Kindertageseinrichtungen für diese Maßnahme die inhaltliche Begründung und argumentiert die notwendige Anhebung des Ausbildungsniveaus für das Personal und die Bedeutung eines qualifizierten Unterstützungssystems für die Tageseinrichtungen und ihre Mitarbeiter*innen. (vgl. BT-Drs.11/6576 ,1990: 99–101)

Für die Kindertageseinrichtungen (wie für alle Kinder – und Jugendhilfeeinrichtungen) werden die Strukturmaximen: Prävention, Dezentralisierung/ Regionalisierung, Alltagsorientierung, Situationsbezogenheit, Ganzheitlichkeit, Integration, Partizipation und die Lebensweltorientierung (vgl. BT-Drs.11/6576 ,1990:4) als Maximen für die Arbeit angelegt, was zugleich die Defizite der Arbeit in den Tageseinrichtungen für Kinder deutlich macht. Um die Maximen zu realisieren, sieht der Bericht die Notwendigkeit eines Unterstützungssystems beruhend auf Beratung und Fortbildung vor. Nur so kann eine „reflexive Praxis“ (a.a.O.: 100) entwickelt werden, die Kinder nicht aussondert und die Differenzen (Gender, Körper) respektiert. Benötigt werden Mitarbeiter*innen, die sich durch „Selbstbewusstsein und professionelle Kompetenz“ auszeichnen und in der Lage sind mit den Eltern partnerschaftlich zusammenzuarbeiten. (vgl. a.a.O.: 100-101)

Die Fachkräfte müssen die Gemeinwesenorientierung der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen bewusst gestalten und die Belange der Kinder im „lokalpolitischen Raum“ (a.a.O.: 101) vertreten.

In dem hier betrachteten Fall bedeuten zunächst die neuen Regelungen bzgl. der geforderten Beratung große Veränderungen. Die Amtsleitung besetzt die durch das Ausscheiden einer Kreiskindergärtnerin freigewordene Stelle mit einem Sozialpädagogen, der auch parallel in anderen Bereichen der Jugendhilfe tätig ist. Bislang war die Betreuung der Spielkreise das Refugium der beiden Kreiskindergärtnerinnen, in dem sie weitgehend selbständig tätig sein konnten. In diesem klar definierten Arbeitsbereich fühlte Marianne Viets sich sicher. Nun bekommt sie einen Kollegen an die Seite, der zwar den Arbeitsbereich der Spielkreise durch die Lehrgänge kennt, dem aber praktische Erfahrungen im Bereich der Bildung und Betreuung von Kleinkindern fehlen. Außerdem steht er dieser Arbeit nicht uneingeschränkt zur Verfügung, weil er noch mit anderen Aufgaben der Jugendhilfe betraut ist.

Gleichzeitig öffnet das Jugendamt die Fortbildungsveranstaltungen, die bislang für die Spielkreismitarbeiterinnen stattgefunden haben, für die Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen der kommunalen Kindergärten.

Die Stellenbesetzung mit dem Sozialarbeiter und die neuen Ansprüche der Amtsleitung führen zu einer starken Verunsicherung der langjährigen Kreiskindergärtnerin. Marianne Viets fühlt sich in ihrer Tätigkeit nicht mehr anerkannt. Die ehemalige Sicherheit in dem eigenen Arbeitsgebiet ist nicht mehr gegeben und dies löst bei Marianne Viets eine gravierende Krise aus.

Es gelingt ihr und dem Kollegen nicht die neuen inhaltlichen und didaktischen Ansprüche aufzunehmen. Weder in den Themen noch in den didaktischen Formaten spiegeln sich zunächst die veränderten Ansprüche.

Parallel zu diesen qualitativen Veränderungen tritt zum 01.01.1996 der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ab dem vollendeten dritten Lebensjahr in Kraft.

Auch Niedersachsen nimmt nach jahrelangen mehr oder weniger intensiv geführten Diskussionen endlich die Verhandlungen um ein Kindergartengesetz wieder auf und es gelingt Niedersachsen als letztes Bundesland 1992 sich ein Kita-Gesetz zu geben. (Rheinland-Pfalz (1970), Nordrhein-Westfalen (1971), Baden-Württemberg (1972), Bayern (1972), Hessen (1974), Bremen (1979), Schleswig-Holstein (1991) (vgl. Härdrich 1994: 115–131)

Das Nds. KiTag wird im Dezember 1992 verabschiedet und am 01.01.1993 gültig. (vgl. Klügel 1994: 2–4)

In § 11 Abs.1 Nds. KiTaG nimmt das Gesetz die Verpflichtung zur Beratung auf. Geht jedoch mit seiner Regelung, anders als zum Beispiel NRW (vgl. NRW Mbl. 38/1983), wo die Finanzierung verankert ist, nicht über das Bundesgesetz hinaus.

Bezüglich der Verwirklichung des Rechtsanspruches auf einen Kindergartenplatz, wird in den ländlichen Regionen Niedersachsens weiter „zweigleisig gefahren“. Je nach Finanzkraft der Gemeinde, persönlichen Interessen der Gemeindevertreter (*innen) und örtlichen Traditionen gibt es Betreuungsplätze in Spielkreisen und/ oder Kindergärten. Für die Erfüllung des Rechtsanspruches reicht in Niedersachsen eine 15 stündige Betreuung am Vormittag in einem Spielkreis (als „sonstige Tageseinrichtung“). Hier sind derzeit 17000 Kinder untergebracht. Die Landesregierung nimmt bewusst in Kauf, dass die Kinder von Laienkräften betreut werden. (vgl. Klügel 1994: 29) „Da die Kinderspielkreise keine vollausgebildeten [sic!] Fachkräfte haben, kann von ihnen keine intensivere Erziehungsarbeit erwartet werden.“ (Klügel 1994: 29)

Marianne Viets und ihr Kollege werden zum Jahreswechsel 1993/1994 (also nach dem Inkrafttreten des Nds. KiTaG) den Mitarbeiterinnen und Trägervertretern offiziell als Fachberater*innen vorgestellt. Damit ist öffentlich der Wechsel von der Kreiskindergärtnerin

zur Fachberaterin vollzogen. Da jedoch wie oben beschrieben in den ländlichen Regionen weiterhin die Spielkreise existieren, gehören diese mit den gleichen Betreuungserfordernissen wie bisher, neben der Beratung und Fortbildung der Kindergärten, zum Aufgabenbereich von Marianne Viets.

In den Verbänden der freien Wohlfahrtspflege wird die Bedeutung und Ausgestaltung der Fachberatung ebenfalls diskutiert. Die Verbände veröffentlichen Stellungnahmen. (KTK (1993), DRK (1994), Beta (1994), AWO (1996) vgl. Heck 1997: 154 ff.) Diese Papiere, auch genannt „Reflexionshilfe“ (KTK), „Diskussionsgrundlage“ (Beta) oder „Standortbestimmung“ (DRK) haben die Intention den Trägern Orientierungshilfen an die Hand zu geben. Diese beziehen sich weitgehend auf die jeweiligen Trägersrichtungen. Nur die KTK und das DRK orientieren sich zusätzlich an den Beratungsprinzipien „Offenheit, Freiwilligkeit, Verständnis und Akzeptanz“ (Heck 1997:157) und argumentieren die notwendige Professionalisierung der Fachberater*innen. Beide fordern die Trennung von Beratung und Aufsicht. (vgl. Heck 1997: 154–162)

Genauso heterogen, aber ebenfalls mit denselben Tendenzen, gestaltet sich die Diskussion in den Ländern. Auch hier lässt sich aus den in den 90er Jahren veröffentlichten Papieren ablesen, dass die Aufgaben der Fachberatung weitgehend aus den in den Ländergesetzen formulierten Aufträgen der Kindertageseinrichtungen abgeleitet werden. Einen eigenständigen Beratungsauftrag, welcher sich an Beratungsprinzipien orientiert, wird nur in den neuen Bundesländern (Brandenburg, Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern) formuliert. Hier wird auch die gemeinsame Wahrnehmung von Beratung und Aufsicht ausgeschlossen. (vgl. Heck 1997: 135–154)

Nicht nur auf Seiten der Realisierung in der Praxis, sondern auch fachöffentlich wird die Diskussion um die Fachberatung geführt. Verantwortlich ist hier vor allem der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge. Diesem gelingt es in den folgenden Jahren Fachpraxis, Trägervertreter*innen und Wissenschaftler*innen in einen Austausch zu bringen. Es finden mehrere Studientagungen und Kongresse (ca.1991, 1993, 1995, 2000) statt, die auf reges Interesse stoßen.

Der Deutsche Verein beobachtet kritisch den Abbau des vorhandenen Qualifizierungs- und Unterstützungssystems in den neuen Bundesländern bei zeitgleichem Ausbau der Betreuungsplätze und Beratungsstrukturen in Westdeutschland. (vgl. Irskens 1992: 5–7) In den neuen Bundesländern, wird die Bedeutung eines Unterstützungssystemes für Entwicklungsprozesse der Kindertageseinrichtungen von Teilen der Politik erkannt und dort zur Gestaltung des Wandels gezielt eingesetzt. Von 1992 bis 1996 findet eine großangelegte Fortbildung "Multiplikatoren - Fortbildung Tageseinrichtungen für Kinder

(MFT)" statt, an der ca. 300 Teilnehmer*innen teilgenommen haben. Finanziell hatten sich daran die Träger, die Länder und der Bund beteiligt. Parallel dazu führt der Deutsche Verein Langzeitfortbildungen für Fachberater*innen durch. (vgl. Heck 1997: 163)

Hier nimmt auch die Fachberaterin Marianne Viets ab 1995 teil, die sich aufgrund ihrer Qualifikation als Kindergärtnerin und Hortnerin (im Verhältnis zu den Sozialarbeiter*innen/Sozialpädagog*innen) und ihrer bisherigen Zuständigkeit als Kreiskindergärtnerin nicht als Fachberaterin anerkannt fühlt. Die Fortbildung des DV (sechs Wochen innerhalb eines Jahres + 15 Supervisionstermine zwischen den Wochen) zeigt das veränderte Verständnis der Jugendhilfe. Statt des bisher ordnungsrechtlichen Charakters, soll die Kinder – und Jugendhilfe Leistungen für Jungen und Mädchen und ihre Eltern bieten, die präventiv wirken und sich auf den Alltag und die Lebenswelt der Adressat*innen beziehen. Dezentralisierung und Regionalisierung, Integration und Partizipation gehören zu den Strukturmaximen. (vgl. BT-Drs.11/6576 ,1990:4) Hier setzt auch das Verständnis von Unterstützung der Kindertageseinrichtungen durch Fachberatung an. Der DV bietet den Fachberater*innen innerhalb der Fortbildung die Möglichkeit, sich mit dem eigenen Leitungs- und Beratungsauftrag auseinanderzusetzen und Kompetenzen in den Bereichen des Beratens, Fortbildens, Leitens und Verhandeln zu erwerben. Mit Hilfe von Psychodrama, Supervision und anderen Beratungsansätzen werden die eigenen Ziele und deren Ursprünge identifiziert und mit den institutionellen Ansprüchen in Beziehung gesetzt. Beratung wird hier verstanden als ein Klärungs – und Aushandlungsprozess gemeinsam mit und zwischen den einzelnen Akteur*innen auf der Basis des Verstehens der Situation, Vertrauen und Geduld durch die Berater*in. (vgl. Thiersch 1996:4) Argumentativ bezieht sich der DV bei diesem didaktischen Vorgehen explizit auf den 8. Jugendbericht mit seiner Lebensweltorientierung. (vgl. DV 1992: 3)

Angestrebt wird ein (sozial-) pädagogischer Paradigmenwechsel vom Anleiten und Unterweisen zum Beraten und Fortbilden.

Innerhalb dieser Fortbildung kommt es für Marianne Viets, die bislang in ihrer Tätigkeit nach der Richtlinie des MK angeleitet und unterrichtet hat, zu großen Herausforderungen. Es wird von ihr erwartet, dass sie sich selber darüber bewusst wird, welches ihre Ziele und Erwartungen sind und gleichzeitig soll sie sich mit den Erwartungen der Institutionen aber auch mit denen der Adressatinnen auseinandersetzen. Dies soll sie in den Beratungsprozessen in den Blick nehmen und ein Beratungshandeln entwickeln, welches sich auf das Subjekt, dessen Kontext und das System beziehen und die Lösungsentwicklung dialogisch versteht. Die Aneignung von Wissen zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und ihrem Kontext scheint nicht vorgesehen.

Nur einmal wird in dem Programm der Gegenstand der Beratung (hier die Konzeptionsentwicklung) benannt. (vgl. AM-DV 6) Ansonsten liegt der Fokus auf den Gruppen – Beratungsprozessen und dem Lernen von Methoden, die in der Beratungsarbeit eingesetzt werden können. Der gemeinsame Gegenstand, Kindertageseinrichtungen und ihre Mitarbeiterinnen“ werden vermutlich über die jeweiligen Arbeitsfelder, Fälle und Übungen thematisiert, nicht jedoch systematisch, geplant an Themen die für das Feld von Bedeutung sind, wie z.B. der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz, veränderte Pädagogik durch das KJHG. Die Organisator*innen und Fortbildner*innen scheinen von einem relativ homogenen Pädagogikverständnis auszugehen und lassen unberücksichtigt, dass die Teilnehmer*innen aus sehr unterschiedlichen Arbeitsfeldern, auch wenn sie sich alle Fachberater*innen nennen, stammen. Des Weiteren lassen sie unberücksichtigt, dass diese Fachberater*innen sehr heterogene Lebens – und Arbeitsbiographien besitzen. Fachberater*innen, die aus den Kontexten der Modellprojekte und aus Städten stammten, hatten einen anderen Zugang zu pädagogischen Innovationen als Fachberater*innen, die, wie im vorliegenden Fall, in einer strukturarmen Region arbeiten, aus der Arbeit mit Laienkräften stammen und von pädagogischen Entwicklungen erst hören, wenn diese explizit über die zuständigen Mitarbeiterinnen des LJA an sie weitergeben werden. Pädagogische Neuerungen kommen hier nur als „Praxisanregungen“ an und werden mit dem Gegebenen addiert ohne jedoch einen Reflexions – und Änderungsprozess zu durchlaufen, d.h. sie werden mit der Pädagogik der ausgehenden sechziger, beginnenden siebziger Jahre (aus dieser Zeit stammt die Richtlinie nach der die Spielkreise und die Fachberaterin immer noch arbeiten) verknüpft.

Einen pädagogischen „Konsens“ kann es daher nicht geben. Daher wäre eine Auseinandersetzung mit den Inhalten, Zielen und Ansätzen der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen in Verbindung mit dem Beratungshandeln im Sinne eines Doppelten – Theorie – Praxis - Bezuges notwendig gewesen. Stattdessen beschäftigt sich die Fortbildung mit der Beratung an sich, auf einer methodischen Ebene ohne die Verknüpfung mit dem Gegenstand.

Zur gleichen Zeit werden in der Fortbildung in den neuen Bundesländern diese „Umlernprozesse“ scheinbar systematischer mitgedacht, weil hier davon ausgegangen wird, dass diese aufgrund des Systemwechsels notwendig sind. Diese Prozesse werden in der Auswertung des Projektes „Multiplikatoren-Fortbildung Tageseinrichtungen für Kinder (MFT)“ beschrieben. Herausfordernd war hier für die Teilnehmer*innen, die alle aus den neuen Bundesländern stammten, die neue Art zu Lernen, nämlich ausgehend von der eigenen Biographie und Mut zu entwickeln, persönlich Stellung zu nehmen. (vgl. Seitz 1997: 121–123)

Auch für die Fachberater*innen gilt es von einer Führung der Erzieher*innen in eine Unterstützer*innen bzw. Begleiter*innenrolle zu kommen und gleichzeitig zu bearbeitende Themen selber zu identifizieren, Recherche zu betreiben und Wissen neu selber zu entwickeln, zu ordnen, aufzubereiten, denn auf „das Programm“ konnten auch sie nicht mehr zurückgreifen.

Anders als die Fortbildung in den neuen Bundesländern, nimmt der DV in seiner Fortbildung, die überwiegend von westdeutschen Fachberater*innen besucht wird, die Berufsbiographie mit ihren Umbrüchen nicht systematisch in den Blick und lässt die Reflexion der pädagogischen Umbrüche in der BRD scheinbar unreflektiert. In dem hier rekonstruierten Fall lässt sich keine Änderung des Beratungshandelns nachzeichnen. Deutlich wird jedoch, dass ein Bewusstsein darüber gebildet wird, dass das „autoritäre“ Beratungshandeln nicht den an Beratung gestellten Ansprüchen entspricht.

Parallel zu den Fortbildungen organisiert der DV Studientagungen und Kongresse. Diese sind politisch gewollt und finden entsprechende Unterstützung.

Schon zu Beginn der 90er Jahre ringen die Teilnehmer*innen der ersten Studientagung um die Diskrepanz zwischen „Aufsicht und Beratung“, Bedarfe der Kindertageseinrichtungen, verschiedenen Trägerphilosophien, Bedingungsfaktoren und Selbstverständnis der Fachberatung. (vgl. Engler 1992:105–126)

Aus dieser Initiative erwächst der Kongress von 1995 unter Schirmherrschaft und finanzieller Beteiligung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und der Beteiligung aller Spitzenverbände statt. (vgl. Irskens 1996: 1–2)

In den Arbeitsergebnissen dieses Kongresses sind erstmalig Forderungen formuliert, die über alle relevanten Ebenen gedacht und argumentiert werden. Die zentrale Vorbereitungsgruppe fordert:

- die Berücksichtigung der Fachberatung und ihrer Finanzierung in den Ausführungsgesetzen der Länder zum KJHG,
- die Berücksichtigung der Fachberatung in den Eingruppierungsplänen der Tarifverträge,
- trägerübergreifende Arbeitsgemeinschaften in den Ländern und deren Begleitung durch ein überregionales Fortbildungsinstitut oder das LJA,
- Überprüfung von Aufgaben und Zuständigkeiten für Fachberatung innerhalb der einzelnen Verbände und klare Abgrenzung der Aufgaben,

- regelmäßige Fachbeiträge in Fachzeitschriften, die sich an Fachberater*innen wenden,
- Forschung und deren Finanzierung durch das Bundesministerium zur Bedeutung und Wirksamkeit von Fachberatung,
- Berücksichtigung des Aufgabenfeldes Fachberatung in den akademischen Studiengängen (z.B. Projektstudium),
- Fort - und Weiterbildungsangebote für Fachberater*innen zur Qualitätssicherung,
- Fortführung des bundesweiten Diskurses durch regelmäßige trägerübergreifende Veranstaltungen. (vgl. Devivere und Irskens 1996: 7)

Auf der Tagung wird die Notwendigkeit zur Selbstdefinition der Fachberatung und ihrer Professionalisierung betont. (vgl. Karsten 1996: 52–53)

In dieser Deutlichkeit bleiben die Forderungen leider einmalig in dem Diskurs um die Fachberatung.

Ansonsten bleiben die Ergebnisse der Diskussionen in den verschiedenen Arenen und die daraus resultierenden Papiere vage, so wie auch die „Arbeitshilfe zur Ausgestaltung von Fachberatung nach §11 KiTaG“ der vom Land Niedersachsen eingesetzten AG, welche 1996 im Landesjugendhilfeausschuss verabschiedet wird. (vgl. Heck 1997: 147–148) Hier geht es ausschließlich um die Beschreibungen der von den Fachberater*innen erwarteten Tätigkeiten und die persönlichen Voraussetzungen dafür.

Ein akademischer Abschluss oder ein Fachschulabschluss und langjährige Leitungstätigkeit sollen vorliegen. (vgl. Niedersächsisches Landesjugendamt (Hg.) 1996) Über die Finanzierung der Fachberatung oder den Arbeitsplatz, den der Träger der Fachberater*in zur Verfügung stellen muss, gibt die Arbeitshilfe keine Auskunft. Ähnlich gestalten sich die Papiere in den anderen Bundesländern (Bremen, Brandenburg, Bayern, Hessen, Sachsen und Berlin), die in den Jahren 1993 bis 1997 erarbeitet und veröffentlicht wurden. (vgl. Heck 1997: 193 ff.)

Insgesamt kommt es in der ersten Hälfte der 1990er Jahre durch erste gesetzliche Regelungen zu einer fachöffentlichen Auseinandersetzung über Aufgaben, Profil, Qualifizierung und Ausbildungsstandards im Bereich der Fachberatung. Es findet eine Annäherung der Systeme statt.

Dieser Prozess ist, wie sich an dem vorliegenden Fall zeigt nicht einfach und für die handelnden Personen krisenbehaftet. (Formulierte) Ansprüche können aufgrund

von strukturellen und personellen Voraussetzungen nicht sofort erfüllt werden. Dies führt zu jahrelangen subjektiven und intersubjektiven Aushandlungsprozessen. Im hier dargestellten Fall wird der persönliche und organisationale Aushandlungsprozess durch die Langzeitfortbildung beim DV begleitet. Der Fachberaterin gelingt eine Reflexion und jedoch nur eingeschränkt eine persönliche Entwicklung in Richtung, der durch das SGB VIII formulierten Ansprüche.

Die Definition von Karsten: „Fachberatung ist eine personenbezogene Struktur entwickelnde soziale Dienstleistung (bzw. Vermittlungs- und Verknüpfungsdienstleistung) im Feld der Jugendhilfe. Sie wirkt qualitätssichernd und – entwickelnd im Felde der Erziehungsarbeit und der Lebensgestaltung von Kindern“ (Karsten in Irskens 1996:200) kann für den Zeitraum als angestrebtes Profil der Fachberatung gelten und markiert gleichzeitig in ihrer Rhetorik unter der Betonung der Dienstleistung den Übergang einer neuen Wahrnehmung von Fachberatung. Dies wird im nächsten Kapitel weiter ausgeführt und begründet.

6.1.4.2 Neue Steuerung und die Wahrnehmung von Fachberatung - Fachberatungsdämmerung

Die Entwicklung von Fachberatung unterliegt ab ca. Mitte der 90er Jahre weiterer Faktoren, die sich im vorliegenden Fall nicht spiegeln, jedoch als gravierend eingeschätzt werden können. Sie können rückblickend als Gegenbewegung zu den Professionalisierungsbestrebungen der frühen neunziger Jahre eingeordnet werden.

Auf dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Stagnation, steigender Arbeitslosigkeit und gleichzeitig durch den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz gestiegenen Kosten der Kinder- und Jugendhilfe, speziell im Bereich der Kindertagesbetreuung, entsteht eine Diskussion um Effizienz und Effektivität der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen.

Auch in Niedersachsen gestaltet sich die Situation der Kindertageseinrichtungen zunehmend schwierig. Das Land Niedersachsen stellt Mitte/ Ende der 90er Jahre seine Investitionsförderung ein und argumentiert damit, dass ausreichend Plätze vorhanden seien. Regionale Bedarfe seien in den Regionen zu finanzieren. (vgl. Nds.LT-Drs. 14/554: 1–3) 1999 wird durch ein Haushaltsbegleitgesetz das Nds. KiTaG verändert und die Finanzierung der Betriebskosten abgesenkt. Standards werden aufgehoben. (vgl. Nds.LT-Drs. 14/350: 1–25) Nur durch ein Volksbegehren kann 2002 vor dem nds. Staatgerichtshof bewirkt werden, dass das Land diese Maßnahmen rückgängig macht. (vg. Niedersächsischer Städtetag 2002: 5)

Der 1994 erschienene neunte Jugendbericht markiert die Veränderungen des Verständnisses der Kinder- und Jugendhilfe von Kontrolle in Richtung freiwilliges Dienstleistungsangebot, verbunden jedoch mit der Intention damit die Jugendhilfe betriebswirtschaftlich zu steuern. (vgl. Mierendorff 2007: 561)

Der zunehmende finanzielle Druck, der Ruf nach Steuerung bei gleichzeitiger Dienstleistungsorientierung, veranlasst die Wohlfahrtsverbände zur Entwicklung eigener Qualitätssicherungs- und managementverfahren (meist angelehnt an Din en ISO 9000) mit deren Hilfe die Qualität der Kindertageseinrichtungen gesichert und gleichzeitig die Prozesse gesteuert werden sollen.

Kritisch eingeordnet werden diese Ansprüche und Entwicklungen im 10. Kinder – und Jugendbericht. Der Bericht stellt deren Notwendigkeit heraus, setzt jedoch dieser Diskussion um die Qualität der Einrichtungen, deren Messbarkeit und der Entwicklung entsprechender evaluativer Verfahren die Notwendigkeit der Kind- und Familienorientierung und der entsprechenden Qualifizierung der Fachkräfte gegenüber. Hier wird die Bedeutung von Fachberatung und Fortbildung argumentiert und deren finanzielle Absicherung gefordert. Weiterhin fordert der Bericht eine bundesweite Qualitätsoffensive für die Kindertageseinrichtungen. (vgl. BT-Drs.13/11368: 188 ff.)

Ende der 90er Jahre schreibt das Ministerium (BMFSFJ) das Projekt „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ aus und es entstehen fünf Projekte, die im Jahr 1999 ihre Arbeit aufnehmen. In keinem der Projekte wird die Fachberatung, die Fachberater*innen mit ihrem Beitrag zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung systematisch mitgedacht. In den Projektdokumentationen findet sie sich selten und wenn, nur beiläufig als Erwähnung. Die den Fachberater*innen zugewiesene Rolle ist die der Multiplikator*innen der Projektergebnisse oder aber die, der Evaluator*innen unter Anwendung der in den Projekten entwickelten Instrumente. Die eigenständige Gestaltung von individuellen Beratungsprozessen wird in den Projekten nicht mitgedacht.

Obwohl die 1999 in das SGB VIII aufgenommene Verpflichtung (§ 78a - §78g) explizit für den Bereich der Kindertageseinrichtungen nicht gelten, liegt es nahe, dass die Instrumente Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen zwischen den öffentlichen und freien Trägern auch für die Vertragsgestaltung bzgl. der Finanzierung von Tageseinrichtungen für Kinder zu einer Veränderung geführt haben, die ebenfalls das Verhältnis von Finanzierung und Qualität der Einrichtungen in den Fokus rückt. Hier ist das „Nachweisen“ und Sichtbarmachen von Qualitätsentwicklungs- und sicherung mit

Hilfe eines Managementverfahren leichter darzustellen als über Beratungsprozesse zwischen den Fachberater*innen und den Akteur*innen im System.

Die Veränderung der (Selbst-) Wahrnehmung der Fachberatung und der Fachberater*innen zeigt sich in der Dokumentation des Fachberatungskongresses 2000 in Erfurt. Wieder vom DV organisiert, treffen sich Fachöffentlichkeit und Fachberater*innen. Obwohl im Eingangsreferat durch Elsen auf die notwendige Positionierung der Fachberatung in der Diskussion um Dienstleistung und Ökonomisierung in der Kinder- und Jugendhilfe hingewiesen und die Parteilichkeit mit den Adressat*innen gefordert wird, kommt es auf diesem Kongress zu einer Abkehr von dem bisher eingeschlagenen Weg der eigenen Professionalisierung und deren ethischer, inhaltlicher Diskussion um eine gemeinsame Ausrichtung. Vielmehr wird der Auftrag zur Dienstleistung so verstanden und angenommen, als könne dieser ausschließlich mit dem „Gesamtsystem“ verhandelt werden. Selbstverständigung und Selbstdefinition sind nicht mehr nötig. Dies wird als „Abschied von der Fachberatung alten Zuschnitts“ (a.a.O.282) deklariert. Obwohl die Forderungen des Kongresses von 1995 nicht erfüllt sind, endet an dieser Stelle der begonnene Prozess der Selbstvergewisserung und der begonnenen Professionalisierung. (vgl. Devivere 2000: 275–282)

Es finden keine weiteren Kongresse und Veranstaltungen im bundesweiten Rahmen für Fachberater*innen oder von Fachberater*innen mehr statt. Auch der DV scheint sich für diesen Prozess nicht mehr verantwortlich zu fühlen. Hier lassen sich keine Bewegungen mehr nachzeichnen. Für die Fachberatung und die Fachberater*innen gibt es keine fachpolitische Bühne mehr.

Dass die hier dargestellte Reduktion der Präsenz von Fachberatung auf der fachpolitischen Bühne sich nicht zwingend in den Regionen und der Ausgestaltung der Beratung der einzelnen Fachberater*in widerspiegeln muss, zeigt sich in dem hier rekonstruierten Fall.

Im Landkreis beginnt Mitte/Ende der 1990er Jahre die Diskussion um die Jugendhilfeplanung nach §§ 79,80 SGB VIII. Es bilden sich für den ersten Bericht Fachplanungsgruppen, in denen die Fachberaterin mitwirkt. Zwar ist sie in diesem Stadium noch nicht verantwortlich für die Prozesse, wird jedoch systematisch miteinbezogen und erhält so die Möglichkeit auch an der Analyse der Jugendhilfesituation und deren Planung mitzuwirken. Dies bedeutet eine erhebliche Ausweitung ihres Arbeitsbereiches, da sie bislang offiziell an der Planung und Gestaltung über die einzelne Kindertageseinrichtung hinaus, nicht beteiligt gewesen ist.

6.1.5 Paradigmenwechsel II oder Die Instrumentalisierung der Fachberatung

Für die 2000er Jahre lassen sich mehrere sich überschneidende Diskursstränge ausmachen, die sich direkt auf die Arbeit der Fachberater*innen auswirken. Dominant ist dabei der Diskurs um die Bildung in der Kindertagesbetreuung, verbunden mit der Ausbildung der Fachkräfte und der Diskurs über die Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

6.1.5.1 Bildung in der Kindertagesbetreuung

Obwohl sich bereits zur Jahrtausendwende die Bund-Länder-Kommission auf den Weg gemacht hat und eine erste Bildungsreformdiskussion angestrengt, werden die ersten Maßnahmen nach 2001 beschlossen. Unter dem Eindruck des Terrorangriffs vom 11. September in New York, anhaltend hoher Arbeitslosigkeit, steigendem Rechtsextremismus in den neuen Bundesländern, werden im Dezember 2001 die Ergebnisse der Pisa-Studie veröffentlicht. Schnell wird von einem „neuen Bildungsnotstand“ gesprochen. Es entsteht eine bundesweite Bildungsdebatte, bei der gerade der Elementarbereich in den Fokus gerät. Es waren zwar die 15jährigen Schüler*innen getestet worden, doch die Ursachen für das schlechte Abschneiden werden eher im Elementarbereich und in der Grundschule vermutet. Die Kultusministerkonferenz verständigt sich nach weiteren Studienergebnissen, die ebenfalls die mangelnden Kompetenzen der Schüler*innen bestätigen, auf Maßnahmen im Bereich des Spracherwerbs im Elementarbereich, der Kooperation Elementarbereich – Grundschule, frühere Einschulung, Verbesserung der Grundschulbildung, Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund, Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht, Ausbau Ganztagsangeboten für mehr Chancengerechtigkeit. (vgl. Kultusministerkonferenz: 6–7)

Diese Schwerpunkte werden gesetzt ohne eine gründliche Analyse der Lebens-, Lern- und Lehrsituation der Mädchen und Jungen und ihrer Lehrenden in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen vorzunehmen. Im Bund und in den Ländern werden auf dieser Basis erste Projekte auf den Weg gebracht. Auf Bundesebene sind es zunächst die Weiterführung der Nationalen Qualitätsinitiative (NQI) und das Projekt „Bildungs- und Lerngeschichten“ des DJI. Auf Landesebene, hier Niedersachsen, wird in den ersten Jahren nach Pisa das Schwergewicht auf die Sprachförderung und Bildungsprozesse in der Kita gelegt. Allen Projekten gemeinsam ist, dass sie das Lernen der Fachkräfte nur am Rande thematisieren. Die Fachberatung findet nur marginale Erwähnung und wenn nur in der Rolle als „Multiplikator“ für die Anwendung fertig ausgearbeiteter Programme,

die den Kontext der Kindertageseinrichtungen und das Lernen der Fachkräfte nicht berücksichtigen.

Ähnliches spiegeln die Bildungspläne. Die JMK/KMK einigt sich auf einen Rahmenplan für die frühkindliche Bildung. (vgl. JMK/KMK 2004) Bundesweit veröffentlichen die Bundesländer zwischen 2003 und 2007 ihre Bildungspläne für die Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam ist den Bildungsplänen der ersten Generation ein konstruktivistisches bzw. ko-konstruktivistisches Verständnis vom Lernen der Mädchen und Jungen, dem ganzheitlichen Lernen bei gleichzeitiger Beschreibung einzelner Bildungsbereiche in der Kindertageseinrichtung. Diese sind in den Plänen unterschiedlich differenziert. Zur Unterstützung der pädagogischen Arbeit nach diesem "neuen" Verständnis vom Lernen der Kinder werden unterschiedliche Beobachtungs- und Dokumentationsmöglichkeiten angeboten. Weitere Themen, die sich durch die Bildungspläne ziehen sind die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern, der Übergang in die Grundschule und die Qualitätsentwicklung bzw. Qualitätssicherung. (vgl. Mienert 2007)

Das Lernen der Fachkräfte und ihre Aneignung des neuen Bildungsverständnisses werden auch hier selten thematisiert. So findet die Fachberatung als Begleiterin dieser Aneignungsprozesse unterschiedlich Berücksichtigung. Während in den Plänen der Länder Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Saarland und Thüringen die Fachberatung nicht erwähnt wird, wird in den Ländern Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein, Sachsen und Niedersachsen die Bedeutung von Fachberatung für die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen thematisiert. Hier gilt die Fachberatung als eine Unterstützungsmöglichkeit für die Teams. Nur in Sachsen werden die Bedeutung der Fachberatung auf den unterschiedlichen Ebenen (Landesjugendamt, Träger) ausformuliert, Finanzierung und Rahmenbedingungen angesprochen. In Niedersachsen hingegen wird der Anspruch an die Unterstützung der Fachkräfte, um deren Fachkompetenz zu fördern, gestellt, ohne jedoch die Rahmenbedingungen und Ressourcen in den Blick zu nehmen. (vgl. Nds. Kultusministerium (Hg.) 2005)

In den Jahren nach der Veröffentlichung des Bildungsplanes werden in Niedersachsen unterschiedliche Projekte auf den Weg gebracht, die den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen stärken sollen. Die landesweiten Sprachförderprogramme, die sich ausschließlich an Sprachprogrammen (Osnabrücker Materialien, Kon-Lab) orientieren, werden in ihrem Zuschnitt und ihrer Finanzierung immer wieder verändert, so dass sich die beantragenden Stellen (z.B. hier der Landkreis, in Person die Fachberaterin) immer wieder auf neue Bedingungen einstellen müssen. Hinzukommen weitere Landesprogramme und Projekte, wie das Projekt Brückenjahr initiiert durch das Kultusministerium

in 2007 und im gleichen Jahr das nifbe, initiiert durch das Ministerium für Wissenschaft. Auch regional wird auf den Diskurs der frühkindlichen Bildung reagiert und mit regionalen Projekten (z.B. transparente Landwirtschaft (Landfrauen + Landvolk, Wettbewerbe, Etablierung „Haus der kleinen Forscher“) verbunden. All diese Initiativen ist die Fachberaterin im vorliegenden Fall beteiligt und realisiert diese mit den Kitas. Dass diese Initiativen zum Teil unterschiedlichen pädagogischen Paradigmen entstammen und sich in ihren Grundideen widersprechen, findet keine Thematisierung.

Genauso unklar ist die „Funktion“ der Fachberatung in diesen Prozessen. Wie oben anhand der Bildungspläne gezeigt, werden das Lernen der Fachkräfte und die Bedeutung der Fachberatung in all diesen Projekten nicht thematisiert. Es wird eher stillschweigend davon ausgegangen, dass sich die Fachberaterin dieser Themen annimmt und „multiplizierend“ wirkt. Im vorliegenden Fall macht sich die Fachberaterin diesen Auftrag zu Eigen und „leitet“ an die Kindertagesstätten weiter. Eine fachliche Reflexion der Fachberaterin findet nicht statt. So finden die „Projekte“ und Ideen einen ungeordneten Weg in die Kindertageseinrichtungen und knüpfen relativ wahllos, zufällig oder in Abhängigkeit von Interessen anderer (z.B. der Wirtschaft) an der vorhandenen Praxis in den Kindertageseinrichtungen an.

6.1.5.2 Qualifizierung der Fachkräfte

Verbunden mit dem Diskurs um Bildung in den Kindertageseinrichtungen, ist der Diskurs um die Ausbildung der Fachkräfte. Dieser zeigt sich u.a. im 11. Kinder- und Jugendbericht (2002) und in der Ergebnisdokumentation der NQI (2003). Gefordert wird die Anhebung der Erzieher*innenausbildung auf ein akademisches Niveau. Die Robert-Bosch-Stiftung legt den Programmschwerpunkt "Frühkindliche Bildung" auf und bringt 2005 das Programm „Profis in Kitas“ (PiK), welches die Akademisierung vorantreiben soll, auf den Weg. Im gleichen Jahr starten die ersten Hochschulen mit ihren frühpädagogischen Studiengängen. Unklar ist in dieser Zeit u.a. die Berufsbezeichnung, der Stellenwert im pädagogischen Feld, die tarifliche Eingruppierung und die Abgrenzung zur Fachschul- und Fachschul- Ausbildung für Erzieher*innen.

Das Niedersächsische Kultusministerium reagiert auf die neuen inhaltlichen Anforderungen und die sich entwickelnden Studiengänge und setzt ab dem Schuljahr 2006/2007 eine Arbeitsgruppe ein, deren Auftrag es ist ein Konzept zur Modularisierung des berufsbezogenen Unterrichts in der Fachschul- und in der Berufsfachschul- Ausbildung zu erarbeiten. In einem Modellversuch ab 2008 wird dies in zwei Fachschulen erprobt. Ziel ist eine Anschlussfähigkeit durch Anrechnung an die Hochschulbildung und eine qualitative

Verbesserung der Ausbildung zu erreichen. (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2010, 2008)

Wurde sich bislang nur über die Ausbildung Gedanken gemacht, rückt am Ende der 2000er Jahre auch die Weiterbildung in den Fokus. 2009 wird die Weiterbildungsinitiative WIFF (Robert-Bosch-Stiftung, BMBF, DJI) gegründet und beginnt mit der Arbeit. Auch hier ist ähnlich wie beim Nifbe (s.o.) die Fachberatung in der ersten Zeit nicht im Fokus, sondern die Fortbildung durch die Erwachsenenbildung. Dass Fachberater*innen seit Jahrzehnten die Fortbildung der im Feld tätigen Fachkräfte durch Beratung und Fortbildungsangebote organisieren, durchführen und weiterentwickeln, wird durch die neuen im Feld tätigen Organisationen nicht wahrgenommen. Beide Organisationen treten mit Publikationen und Projekten an die Fachberater*innen heran, ohne sie jedoch in ihrer Aufgabe und Bedeutung für das Feld ernst zu nehmen.

Der öffentlich geführte Diskurs um die Qualifizierung der Fachkräfte geht an den für die Fachkräfte zuständigen Fachberater*innen nicht spurlos vorüber. Mit der geführten Diskussion wird indirekt Kritik an ihrer Arbeit und Ansprüche an dieselbe formuliert. Gleichzeitig werden sie weitgehend ignoriert, während Bundes – und Landesmittel in den Aufbau von Parallelstrukturen fließen.

6.1.5.3 Vereinbarkeit von Familie und Beruf und Bedarfsplanung

Im Landkreis gewinnt die Fachberaterin durch ihre Mitwirkung an der Jugendhilfeplanung weiter an Bedeutung. Nach der Veröffentlichung des ersten „Kindertagesstättenbedarfsplan“ (2000) wird eine ständige Arbeitsgemeinschaft (nach § 78 SGB VIII) für die Kindertagesbetreuung eingesetzt, deren Sprecherin die Fachberaterin bis zur ihrer Berentung (2010) bleibt. Regelmäßig wird der Bedarfsplan weitergeschrieben. Eine Thematisierung der Situation von Fachberatung im Landkreis im Allgemeinen oder der Landkreisfachberaterin findet nicht statt.

Die Fachberaterin setzt sich für die Weiterentwicklung der Einrichtungen und der Fachkräfte ein, nicht jedoch für das Unterstützungssystem und eine Anpassung des Systems (der eigenen Stelle und der Fachberatung anderer Träger) an die sich ändernden Gegebenheiten und Herausforderungen.

Der Politikwechsel auf der Bundesebene Mitte der 2000er Jahre belebt die Konjunktur, bei gleichzeitiger Entstehung von prekären Arbeitsverhältnissen. Die Nachfrage nach Arbeitskräften steigt und die Arbeitslosigkeit sinkt deutlich. In diesem Klima gelingt es,

den Ausbau der Kindertagesbetreuung voranzutreiben. Nachdem im TAG 2005 die Bedarfsgerechtigkeit hervorgehoben, jedoch nicht mit Verpflichtungen oder Finanzierung verbunden, wurde, wird durch das KiFöG (2008) der Rechtsanspruch ab 2013 für unter dreijährige Kinder verbindlich. Das Land Niedersachsen reagiert mit verschiedenen Maßnahmen. Es will die Tagespflege weiter ausbauen und legt das Projekt "Familien mit Zukunft" (2007) auf. Ein Jahr später tritt die Investitionsrichtlinie für die Plätze der unterdreijährigen Kinder in Kindertageseinrichtungen in Kraft.

Für die Fachberatung bedeuten diese politischen Änderungen neue Aufgabengebiete. Es ist im hier rekonstruierten Fall zunächst die Aufgabe der Fachberaterin das Projekt „Familien mit Zukunft“ auf den Weg zu bringen. Tagespflege ist für sie eine völlig neue Thematik mit einem Akteurskreis, mit dem sie zuvor nicht zu tun hatte. Hier wird von ihr erwartet, dass sie die nötigen Strukturen im Landkreis aufbaut, um die Tagespflege auszuweiten und qualitativ durch Ausbildung aufzuwerten. Gleichzeitig beginnt die Beratung der Träger bzgl. der Ausbau der Krippenplätze, die in dieser Region neu sind und deren Notwendigkeit bei den Politiker*innen, Trägervertreter*innen und Fachkräften zunächst einmal erkannt werden müssen, um sich dann über Investitionen und den Ausbau Gedanken machen zu können. Parallel ist auf der Ebene der Fachkräfte eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Bildung und Betreuung der Kleinstkinder nötig.

6.1.5.4 Kinderschutz

Ein weiterer Diskurs, der sich direkt auf die Arbeit der Fachberatung auswirkt, ist die Kinderschutzdebatte und ihre gesetzlichen Folgen. Die Einführung des § 8a in das SGB VIII im Jahr 2005 und die daraus entstehenden Verpflichtungen für Träger, Einrichtungen und Fachkräfte werden im hier rekonstruierten Fall zum sofortigen Arbeitsauftrag der Fachberaterin. Dies bildet sich in den Fortbildungsprogrammen ab und wird im Interview, vermutlich, weil es so selbstverständlich ist, nicht thematisiert. Nicht abbilden tut sich jedoch das Landesprogramm zur besseren Koordinierung des Kinderschutzes, welches ab 2007 arbeitet und als Unterstützung für die Regionen gedacht war. Dies scheint für die Arbeit der Fachberaterin keine Rolle zu spielen, evtl., weil es zwei Jahre nach der gesetzlichen Verpflichtung und viel zu weit entfernt von der Region durchgeführt wird.

6.1.5.5 Die Fachberatung der 2000 er Jahre

Die Fachberaterin ist im rekonstruierten Fall durch die Realisierung, der an sie gestellten Ansprüche durch die vielfältigen Diskurse, in diesen Jahren stark beansprucht. Alle Diskursstränge laufen mit ihrem Realisierungsanspruch bei ihr zusammen. Sie nutzt die AG

der Jugendhilfeplanung (§ 78 SGB VIII) nicht, um die eigene Arbeitssituation zu verbessern. Vielmehr ist sie damit beschäftigt, all den an sie gestellten Anforderungen gerecht zu werden und alle genannten Diskurse mit ihrer Realisierung in die Einrichtungen zu bringen. Die zeitlichen und personellen Ressourcen werden im gleichen Zeitraum faktisch zurückgefahren. Trotz des enormen Anwachsens der Aufgaben durch den Bildungsanspruch und dem Ausbau der Kapazitäten für die Kindertagesbetreuung, stehen der Fachberaterin für ihre Arbeit ab 2004 die gleichen Ressourcen wie im Jahr 1972 zur Verfügung. Da war sie jedoch ausschließlich für die gerade entstandenen Spielkreise zuständig und nicht für ein ausdifferenziertes, vielschichtiges Betreuungssystem mit einer Vielzahl von Akteur*innen in einem großen Netzwerk.

Erschwerend kommt hinzu (dies wird jedoch im Interview ebenfalls nicht thematisiert), dass Mitte der 2000 er Jahre ein gravierender Umbau der niedersächsischen Verwaltung stattfindet, welcher ständig wechselnde Zuständigkeiten auf Landesebene für die Kindertageeinrichtungen und ihr Unterstützungssystem zur Folge hat. (vgl. Bogumil 2006)

Ein weiterer notwendiger, wenngleich nicht thematisierter, Lernprozess für die Fachberaterin ist in den 2000 er Jahre der Umgang mit den neuen Technologien, die Nutzung des Computers, von Schreibprogrammen und neue Kommunikationswege wie Emails.

Die freien Träger in der Region reagieren auf die gestellten Ansprüche damit, dass sie selber Fachberatung und Fortbildung ausbauen. Die evangelische Kirche, das DRK und die Stadt stellen Fachberater*innen ein und beginnen mit eigenen Qualifizierungsangeboten für die Mitarbeiterinnen der Kitas. Auch das Land reagiert auf die neuen Ansprüche und damit verbundenen Erfordernisse für Fachkräfte. Es legt das Programm „Brückenjahr“ auf und installiert Beratungsteams in den Regionen (2007 – 2011), so auch in diesem Landkreis. Für die Beratung der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zum Thema Übergang stehen ein Team aus einer Sozialpädagogin aus dem Kita-Bereich und eine Grundschullehrerin zur Verfügung. (vgl. Projekt Brückenjahr Niedersachsen (Hg.) (2012))

Dies bedeutet für die Fachberaterin des Landkreises fachlichen Austausch und Entstehung von Kooperationen, die sie für sich und die Arbeit als förderlich erlebt.

Obwohl die BAGLJAE immer wieder auf die Notwendigkeit des Unterstützungssystems, insbesondere der Fachberatung, ihrer Profilierung, Verständigung auf Grundsätze, Qualifizierung und ihrer Ausgestaltung (vgl. BAGLJAE 2000a, 2000b, 2003a, 2003b, 2003c, 2005, 2006, 2009) aufmerksam macht und auch die Kinder – und Jugendberichte die Fachberatung immer wieder thematisieren, scheinen die Fachberater*innen auf der

fachpolitischen Bühne unsichtbar. Sie sind mit der Bewältigung der vielfältigen, zum Teil widersprüchlichen Aufgaben, beschäftigt.

Fachberatung in den 2000 er Jahren gestaltet sich reaktiv, unauffällig und hat sich in dem an sie gestellten Dienstleistungsanspruch eingerichtet. Die Professionalisierungsbestrebungen der 90er Jahre scheinen vergessen. Die Träger reagieren wie zur Zeit der Installierung der Fachberatung in den 1970er Jahren und versuchen über Fachberatung die Defizite im System auszugleichen. Je nach erkanntem Defizit wird die/der Fachberater*in kostengünstig eingesetzt. Eine professionelle Gestaltung von Seiten der Fachberater*innen selber, ist (im vorliegenden Fall und generell) nicht erkennbar.

6.2 Fachberatung – Weibliche soziale Arbeit unter männlicher Weisung

In der Rekonstruktion wird nachgezeichnet, wie sich Fachberatung für Kindertageseinrichtungen als sozialer Frauenberuf unter männlicher Weisung neu konstruiert. Um dies darzustellen werden zunächst Ausführungen zur Definition, zur Struktur, zur Geschichte und zu den Besonderheiten sozialer Frauenberufe gemacht und anschließend die Entwicklung der Fachberatungsstelle im Landkreis (A) auf dieser Folie interpretiert.

6.2.1 Soziale Frauenberufe

Neue Berufe entstehen durch die „gesellschaftliche Definition von Problemen und deren Bearbeitung, sie basieren auf der geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung“ (Stiegler 1994:10). Um auf gesellschaftliche Probleme zu reagieren gibt es verschiedene Möglichkeiten. Besonders bei „haushaltsnahen“ Aufgaben, wie z.B. der Betreuung von Kindern, Alten oder Kranken wird die Lösung dafür, oft im sogenannten Privatraum gesucht und gefunden statt durch Professionalisierung. Zwischen Berufs- und Privatarbeit sind die Grenzen dann fließend. (vgl. Stiegler 1994:10)

„Berufe sind dabei nach gängiger Anschauung gesellschaftlich definierte Zusammensetzungen von spezifischen Arbeitsfähigkeiten und Wissens-elementen, die in erster Linie durch institutionalisierte Ausbildungsgänge geregelt und nach bestimmten Mustern organisiert werden. Berufliche Arbeit kann dann individuell und gesellschaftlich erfolgreich ausgeübt werden, wenn es den Trägern der Berufe ermöglicht wird bzw. gelingt, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in Aus – und Weiterbildung an sich verändernden Arbeitsplatz-

bedingungen und an Arbeitsplatzanforderungen zu orientieren und rechtlich so abzusichern, daß [sic!] nur sie dazu befähigt sind, diese Arbeit auszuüben und in der Lage sind, dieses auch lebenslang zu tun“ (Rabe-Kleberg 1987: 20).

„Berufsbezeichnungen konstruieren in der Öffentlichkeit ein bestimmtes, fachbezogenes Bild der Berufszugehörigkeit und ihrer Ausbildung, sie begünstigen das Zugehörigkeitsgefühl ihrer Mitglieder und bieten Schutz gegen das Eindringen unausgebildeter und berufsfremder Personen“ (Biermann et al., 2006: 289 in Nittel 2014: 217).

Ein weiteres Merkmal beruflicher Arbeit ist die „doppelte Zweckstruktur“. Im Gegensatz zur privaten Hausarbeit bedeutet berufliche Arbeit Übernahme gesellschaftlicher Aufgaben und zugleich die „Existenzsicherung des Arbeitenden“. Sie ist nach dem Grundprinzip des Tauschens organisiert. Berufliche Arbeit so verstanden erfüllt also immer eine doppelte Funktion, die Erfüllung der Bedürfnisse anderer (der Gesellschaft) und der eigenen, nämlich die Existenzsicherung. Die "doppelte Zweckstruktur" bedeutet gleichzeitig, dass an die Arbeitsleistung Erwartungen gestellt werden, die gegen Bezahlung erfüllt werden müssen. Dies führt zu einer Spezialisierung der beruflichen Arbeit und zur Entwicklung von Berufen, deren Profil festgelegt wird (vgl. Beck-Gernsheim 1981: 26 ff.) und damit die Zugänge (im o.g. Sinne) zu einer beruflichen Tätigkeit regeln.

„Beruf wird als Kategorie gesellschaftlicher Ungleichheit verstanden, die vertikale wie horizontale Stratifikation erklärt – und legitimiert“ (Rabe-Kleberg 1993: 49).

Als Basis für die so strukturierte Berufsarbeit versteht Beck-Gernsheim das „ökonomisch-soziale Eigeninteresse“ der beruflich Arbeitenden. Voraussetzung für die berufliche Tätigkeit ist neben dem Spaß, dem Interesse, dem Wissen und den Kompetenzen an und für die jeweilige Arbeit, dessen notwendige „Instrumentalisierung“ als Tauschwert. Dies führt, so Beck-Gernsheim, zu einer „Fremdbezogenheit“ und „Anonymisierung“, also zu einer Distanzierung vom Arbeitsgegenstand, ermöglicht weitere Spezialisierungen und eröffnet Konkurrenzsituationen. (vgl. Beck-Gernsheim 1981: 29 ff.)

Die weiblich konnotierte Hausarbeit kann als „komplementäre Gegenform“ zur Berufsarbeit verstanden werden. „Reproduktionsbezogene, private Arbeit“ zeichnet sich dadurch aus, dass sie grundsätzlich familienbezogen und nicht in Distanz stattfindet. Sie erfordert „weitgehendes und uneingeschränktes Engagement“ und ist nicht an Arbeitszeiten und festgelegte Erfolge gebunden. Die Erfordernisse richten sich nach den Bedürfnissen der Familienmitglieder. Eine Tausch- oder Marktbeziehung existiert nicht. „...vielmehr *liegt hier – sofern überhaupt – die >>Belohnung << in den Arbeitsergebnissen selbst* [sic!]“ (Beck-Gernsheim 1981: 38). Reproduktionsarbeit setzt voraus für eine „innere Belohnung“, wie subjektive Sinnstiftung zu arbeiten. (vgl. Beck-Gernsheim 1981: 35 ff.)

Klinger untersucht die „Organisation von Sorge und Sorgeverhältnissen in modernen industrialisierten Gesellschaften“. Jegliche Gesellschaft muss die „Anforderungen des menschlichen Daseins (Zufälligkeit, Hinfälligkeit, Prekaritäten, Unbeständigkeit, Verletzlichkeit, Endlichkeit) zur eigenen Erhaltung bewältigen. In modernen, kapitalistischen Gesellschaften geschieht dies durch eine „Zweiteilung“ mit der Grenzziehung zwischen „Privatheit“ und „Öffentlichkeit“. Das „Öffentliche“ und die Erwerbsarbeit sind angewiesen auf das „Private“ und die Hausarbeit. Die geschlechtliche Zuweisung wurde historisch immer wieder neu hergestellt. Klinger zeichnet den Wandel der Unterordnungsverhältnisse, die mit der (Lebens-) Sorgearbeit verbunden sind, nach als „Weg vom „Leibdienst“ über den „Liebesdienst“ zur „Dienstleistung“. (vgl. Rendtorff 2016:45) Im Umbruch von der ständisch-feudalen Gesellschaft in die Industriegesellschaft wurde der „Leibdienst“, der sich vielfach in entwürdigenden Abhängigkeitsverhältnissen abspielte zum einem „Liebesdienst“ von Frauen, der der industriellen, männlich konnotierten Lohnarbeit gegenüberstand. Dieser Dienst der Frauen wurde ideell überhöht und gleichzeitig materiell abgewertet. Durch die Verlagerung dieses Dienstes, welcher für die Gesellschaft existenziell notwendig ist, in das „Private“, wurde er unsichtbar. Ab der Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts sieht Klinger die Entwicklung zur Dienstleistung. Die erste Phase bezeichnet sie als „Kommodifizierung“ – der Staat und die Gemeinwirtschaft nehmen sich den Sorgeerfordernissen an und beginnen eine bürokratische Administrierung dergleichen, die dazu führt, die Kosten dafür in den Staatshaushalt einzuplanen, dort zu verwalten und zu legitimieren. Die zweite Phase „Dekommodifizierung“ beschreibt die Abkoppelung von der sozialen Sicherheit durch eine stärkere Ökonomisierung und damit verbunden der Ausbau der privatwirtschaftlichen Organisation der Sorgearbeit. Hier verläuft die Zuweisung der damit verbundenen (prekären) sozialen Dienstleistungsarbeit weiterhin nach der Kategorie Geschlecht (und Ethnie). (vgl. Rendtorff 2016:45-46) Diese Dienste sind den sozialen Frauenberufen zuzuordnen.

„Seit der Studie von Willms –Herget (1985) zur geschlechtlichen Verfasstheit von Berufen und einem potentiellen Geschlechtswechsel, werden all jene Berufe als „Frauenberufe“ beschrieben, in denen mehr als 75% aller berufstätigen Frauen sind. Studien hierzu liegen vor u.a. von H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R. Winter, M.E. Karsten ...sowie der allgemeineren, nicht nur auf Berufe bezogene Gender – Diskurs, der Gleichstellungs- und Frauenpolitische Diskurs“ (Karsten 2011: 1).

Rabe-Kleberg argumentiert, dass die o.g. Definition von Beruf sich an männlich konnotierter Facharbeit orientiert, während „Frauenberufe“ sich häufig dadurch auszeichnen, dass sie in „Anforderungen und Leistungen (...) qualitativ unbestimmter und quantitativ

maßloser“ (Rabe-Kleberg 1987:21) sind. Zusätzlich werden sachlich-fachliche Fähigkeiten mit als typisch weiblich geltenden Eigenschaften (wie Geduld, Mütterlichkeit, Fürsorglichkeit, usw.) vermischt bzw. gleichgesetzt. Oft weisen sie diese „Berufe“ Strukturen auf, die vermeidlich zu weiblichen Lebensentwürfen passend sind (Teilzeit, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, usw.) (vgl. Stiegler 1994:13) oder ihre Eignung für Frauen liegt darin begründet, dass keine speziellen Fertigkeiten erwartet werden und die Tätigkeit auch von Ungelernten ausgeführt werden kann. Die Bezahlung dieser Tätigkeiten kann dann als Zuerwerb für die Familie dienen. (vgl. Rabe-Kleberg 1993:68 ff.)

Nadai et al. heben hervor, dass sich die Grenzlinien zwischen der Arbeit von Frauen und Männern verschieben bzw. sich unterschiedlich gestalten. Die Trennung sich jedoch immer wiederherstellt und als "stabiles Grundmuster" erweist. (vgl. Nadai 2005: 44)

Historisch begründen sich diese Strukturen über die Entstehung der sozialen (Frauen-) Berufe, bei welcher der ursprünglich durch Schrader-Breymann geprägte Begriff der „geistigen Mütterlichkeit“ eine zentrale Rolle spielt. Dieser wurde zum Emanzipationsideal der bürgerlichen Frauenbewegung. Durch das Prinzip der Mütterlichkeit (soziale Ganzheit, Emotionalität und Wärme) sollte den als männlich und kapitalistisch verstandenen Prinzipien (wie Konkurrenz, Eigennutz, Spezialisierung, Bürokratisierung) entgegengewirkt werden. (vgl. Sachße/Tennstedt 1998: 83)

Dies lässt sich sowohl für die Sozialpädagogik über die erste Kindergartenbewegung (vgl. Beinzger/Diehm 2003:10 ff.), als auch für die weibliche Sozialarbeit, getragen durch die bürgerliche Frauenbewegung (vgl. Fleßner 1994, Sachße 1991,2003), nachzeichnen. Die Geschlechteretikettierung wurde genutzt, um einen Anspruch auf (Erwerbs-) Arbeit von Frauen zu legitimieren und durchzusetzen. (vgl. Stiegler 1994:14, Rabe-Kleberg 1993)

Dieser Anspruch muss kontextuell eingeordnet werden: Es handelte es sich um „eine Berufsvorstellung, die am (Ideal-)Bild der Mutter orientiert war und nicht etwa am Bild des autonomen, d.h. marktförmig handelnden Subjekts, des Mannes“ (Rabe-Kleberg 1988 in Fleßner 1994:12). Dies, entsprach so Rabe-Kleberg, dem „dominanten kulturellen Muster, die Frau nicht als eigenständig zu definieren, sondern in Abhängigkeit vom Mann, also als Tochter, Ehefrau, Mutter, Großmutter oder ähnliche Rollen, die sich aus ihrem Verhältnis zum Mann ergeben.

In ihren Anfängen wurde die Soziale Arbeit als „angewandte, auf die Welt übertragende Mütterlichkeit“ (Schwerin in Fleßner 1994:12) verstanden und ermöglichte (jungen) Frauen eine Tätigkeit außerhalb der Ehe und Familie. Wobei diese nicht zum Broterwerb diente, sondern als Dienst an der Gesellschaft verstanden wurde. (vgl. Nadai 2005: 56)

Wetterer (2002) hat anhand der Entwicklung der Krankenpflege gezeigt, wie sich Frauenberufe konstituieren und reproduzieren. Die erste Phase nennt sie "diskursive Antizipation" als Ausgangspunkt der Konstruktion: es gibt "*praktische Defizite* [sic!], für die eine neue berufliche und geschlechtliche Arbeitsteilung eine an ökonomische, politische und soziale Interessen anschlussfähige Lösung zu sein scheint" (Nadai 2005:51). In der zweiten Phase der „sozialen Realisierung“ gelingt der Transfer der Geschlechterdifferenz, wenn diese anschlussfähig ist an die Interessen und Wissenshorizonte von Klient*innen, Bündnispartner*innen, Konkurrent*innen und der Allgemeinheit und so zur intersubjektiven Validierung führt. (vgl. Nadai 2005: 51–52)

Althans spricht von einer „Maskierung“ mit der zugeschriebenen „weiblichen Natur“, zur Besetzung des expandierenden Betätigungs – und Ausbildungsfeldes, die jedoch durch die Handlungspraxis performativ wirksam wurde und sich damit immer neu reproduzierte. (vgl. Althans 2007:75 -78)

Weibliche Sozialarbeit kann durch wesentliche Strukturmerkmale (vgl. Karsten 2011a) charakterisiert werden:

- Leistung entsteht in Kooperation mit dem Menschen (body to body). (vgl. Rabe-Kleberg 1993) Das Ergebnis ist nicht kontrollierbar.
- Das „Zweck – Mittel – Verhältnis“ ist ungewiss durch den Prozeß – und Kommunikationscharakter. (vgl. Gildemeister 1992, Rabe-Kleberg 1993)
- Durch das doppelte Mandat entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichem Auftrag und individueller Besonderheit. (vgl. Rabe-Kleberg 1993:20)
- Die Aufgaben sind diffus, maßlos und widersprüchlich in ihren Anforderungen. (vgl. Rabe-Kleberg 1993)
- Sie erfordern Verantwortlichkeit und Geduld: Die Vermittlung „zwischen dem eher organischen Zeitmaß lebendiger Prozesse und dem ökonomisch definierten linearen Zeitmuster der industriellen und bürokratischen Sphäre (...) (Müller-Wichmann 1984; Karsten 1992)“ (Rabe-Kleberg 1993:22).
- Die verschiedenen Faktoren rufen eine „Geduld mit schlechten Bedingungen“ hervor. D.h. die Arbeit wird mit „äußerst bescheidenen materiellen Ressourcen und unter äußerer, nicht selbstbestimmter Kontrolle“ (Rabe-Kleberg 1993:23) geleistet.
- Die „Jederfrautätigkeit“: Aufgaben lassen sich von allen Frauen bewältigen, besondere Qualifikationen sind nicht nötig. (vgl. Rabe-Kleberg 1992, Nadai 2005:45)

Soziale Dienstleistungen im Kontext der Kindertagesbetreuung, erbracht durch Frauen, werden mehrfach aufgrund der Vergeschlechtlichung abgewertet. Zunächst durch ihre vertikale Einordnung in das bürokratische System der Fürsorge/ Soziale Arbeit aber auch durch eine horizontale Segregation innerhalb der Sozialen Arbeit/ Sozialpädagogik.

Nach Sachße scheiterten die Frauen der ersten Frauenbewegung mit ihrem o.g. ausgeführten Emanzipationsanspruch durch die Einbindung „ihrer“ sozialen Arbeit in die Hierarchien der kommunalen und verbandlichen Sozialbürokratie und durch die Etablierung eines „besoldeten, administrativ organisierten Dienstleistungsberuf(s)“ (Sachße 2003:262). Dieser befand sich strukturell in den ehemals kritisierten, bekämpften und für die soziale Situation verantwortlich gemachten, männlich und kapitalistisch konnotierten Zusammenhängen (Spezialisierung, Bürokratisierung, usw.). Die entsprechende Ausprägung zeigte sich besonders durch die Arbeitsteilung. Das aus der öffentlichen Armenpflege entstandene System der Arbeiterversicherungen (Bismarcksche Sozialversicherungen) und die „Reorganisation – und Vereinheitlichungsbestrebungen“ der Armenfürsorge als „Unterstock“ der sozialen Sicherung vom Elberfelder zum Straßburger System, führten zur Differenzierung der Armenfürsorge in Arbeitslosen-, Wohnungs-, Gesundheit- und Jugendfürsorge), die mit einer zunehmenden Verberuflichung von ehemals ehrenamtlicher Tätigkeit einherging. Dieser Prozess zeichnete sich durch „Rationalisierung“ und „Verfachlichung“ aus, wobei die Tätigkeit in diesen Ordnungsfunktionen der Sozialen Arbeit und die Sozialpolitik ausschließlich Männern vorbehalten war. (vgl. Sachße 2003:29 ff., Großmaß 2008)

Schon für den Beginn der Sozialen Arbeit kann also das „Spannungsverhältnis zwischen öffentlichen Einfluss und politischer Gestaltungsmacht von Wohlfahrt und privater Wohltätigkeit mit den sich daraus ergebenden beruflichen Impulsen andererseits“ (Großmaß 2008:2) nachgezeichnet werden. Die Hilfetätigkeit innerhalb der „lebensweltlichen Kontexte“ (z.B. Versorgen von Kindern, Pflegen alter und kranker Menschen), auch in Armen – und Waisenhäusern wurde ehrenamtlich durch Frauen ausgeübt. (vgl. Großmaß 2008:3)

Die „praktische“ soziale Arbeit der Frauen war in die von Männern geschaffenen und hegemonial beherrschten Strukturen integriert. „In der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung von Innen – und Außendienst, von männlichen Leitungs- und weiblichen Ausführungsfunktion fand sie manifesten Ausdruck im beruflichen Alltag: weibliche Sozialarbeit nach männlicher Weisung“ (Sachße 2003:262).

„Männliche Kontrolle weiblicher Hilfe kennzeichnet den Konstituierungsprozeß [sic!] des Berufs – als spezifischer (im Kern unbegriffener Ausdruck der gesellschaftlichen Dominanz von (Ehe-) Männern und Vätern“ (Fleßner 1994: 17).

Es entstand ein ungleichstrukturiertes Anerkennungsverhältnis, welches eine Unterwerfung unter eine Anerkennungsordnung dar - und gleichzeitig die begrenzte Handlungsfähigkeit immer wieder - herstellt. Die „Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Befähigung qua Anerkennung“ (Heite 2008:13) entfaltet seine Wirkung auf der subjektiven Ebene der einzelnen sozialpädagogisch Handelnden als auch auf der Ebene der kollektiven Akteurinnen.

„Die ins Berufliche gewendete mütterliche Fürsorglichkeit gab sich gleichsam als ein *allumfassendes Mandat* [sic!]. Die Diskrepanz zwischen den selbstgesetzten überhöhten Ansprüchen und den Realisierungschancen einer subalternen Berufspraxis war unvermeidlich“ (Nadai 2005: 57).

Dies zeigt sich auch durch die Verteilung der Geschlechter im Feld der Sozialen Arbeit. Mit Maurer (2001) argumentieren Cloos und Züchner (2011), dass sich diese während der Weimarer Republik entwickelte Arbeitsteilung weiter etablierte, während des Nationalsozialismus sich vom Konzept der „geistigen Mütterlichkeit“ zu einem biologistischem Weiblichkeitsmythos verschob (Rose 1992:9) welcher sich in besonderer Weise durch die "Volkspflegerinnen" und ihren ausführenden Funktionen (soziale, politische Kontrolle "sozial nicht Vollwertiger und Gemeinschaftswidriger") (Labonté-Roset 1992:59) realisierte.

Der Außendienst der Volkspflege und der Kindergarten waren entsprechend des "mütterlichen Wesens" auch im Nationalsozialismus ausdrücklich den Frauen zugeordnet. Der Schwerpunkt ihrer Arbeit lag in der "Erb - und Rassenpflege". (vgl. Baron 1992: 67–69) Nach dem zweiten Weltkrieg wurde diese Geschlechterhierarchie in die neu aufgebauten Strukturen überführt. (vgl. Cloos, Züchner 2011:945)

Trotz der Expansion der „Sozialen Berufe“ (von 1974 bis 1998 verdoppelte sich das Personal in der Kinder- und Jugendhilfe) (vgl. Cloos/Züchner 2011:941), veränderte sich diese Arbeitsteilung wenig. Dies zeigt sich zum einen an dem Anstieg der Teilzeitarbeit (1996-2006) um 33 %. 90 % der Teilzeitbeschäftigten sind Frauen. Die Frauen sind überwiegend in den „sozialpädagogischen Kernberufen“ (Kinderpflegerinnen (94,5%), Erzieherinnen (75%), Sozialpädagoginnen/Sozialarbeiterinnen (64,5 %) 2006) tätig, während die Männer mit unterschiedlichen akademischen Abschlüssen eher in der Geschäftsführung und Planung arbeiten.

Fleißner (1994) schreibt ebenfalls, dass die Ausdehnung des Berufsfeldes und die damit einhergehende zahlenmäßig höhere Präsenz der Frauen in der Öffentlichkeit, nicht gleichzeitig eine „Zunahme an gesellschaftlichem Status, öffentlichem Einfluß [sic!] und politischer Entscheidungsteilhabe ausdrückt, vielmehr bleiben diese immer noch vornehmlich den Männern im Berufsfeld oder gar den von außerhalb einwirkenden Männern vorbehalten“ (Fleißner 1994:9).

Im Bereich der Kindertageseinrichtungen zeichnet sich (im Jahr 2006) ein anderes Bild. Hier arbeiten fast ausschließlich Frauen. In den Kindertageseinrichtungen selber sind nur 3,4 % männliche Fachkräfte. In der Leitungsebene sind es 6 %. Ähnlich im Unterstützungssystem. In der Fachberatung ist der Frauenanteil ca. 90 %, in der Verwaltung 80 % und in Referentinentätigkeit sind 73 %. (vgl. Cloos/Züchner 2011:947 ff.)

Zwar mit einem deutlich geringeren Anteil als im übrigen Feld der Kinder- und Jugendhilfe zeigt sich jedoch, dass auf den übergeordneten Ebenen im System der Anteil der Männer zunimmt.

Cloos und Züchner fassen zusammen: „Je niedriger die formale Qualifikation, je eher der Ausbildungsabschluss einem sozialpädagogischen Kernberuf entspricht und je geringer die Entscheidungsbefugnisse und Verantwortungsbereiche sind, desto mehr Frauen finden sich in diesen Positionen in der Kinder- und Jugendhilfe außerhalb der Kindertageseinrichtungen“ (Cloos, Züchner 2011:948). Dies lässt sich als deutliches Zeichen für eine horizontale Segregation und fachliche Spaltung (vgl. Fleißner 1994: 18) innerhalb der Sozialen Arbeit werten. Je klientennäher die Tätigkeit und je jünger die Mädchen und Jungen, desto höher ist der Anteil der Frauen in dem Arbeitsgebiet. Auch die Nähe zur ehrenamtlichen Arbeit ist eher weiblich konnotiert. (vgl. Brückner 2013:207)

Zurückzuführen ist dies auf die jahrzehntelange Verengung des sozialpädagogischen Diskurses auf Jugend und Jugendwohlfahrt. Die sozialpädagogische Theoriebildung in Bezug auf die Frühe Kindheit spielte zwischen dem zweiten Weltkrieg und dem Ende der 60er Jahre in der sozialpädagogischen Diskussion keine Rolle. Pflege und Betreuung standen im Vordergrund der „Kleinkinderfürsorge“ und waren Angelegenheit der Wohlfahrtsverbände (vgl. Beinzger/Diehm 2003:13), nicht der Wissenschaft.

Auch Karsten (1991) argumentiert die Spaltung des Elementarbereiches von der sonstigen Kinder- und Jugendhilfe: „Die nach innen gerichtete pädagogische Reform führte zu einer Konzentration auf Kinder in bestimmten Einrichtungen, für die jeweils ein Ressort zuständig ist, z.B. im Bereich der Heimerziehung, der Jugendarbeit, der Kinderkrankenpflege und Spielplatzarbeit und führte so zu Trennungen zwischen den Bereichen: die Konzepte, das Wissen, die Handlungsmodelle und die Ressorts entwickelten sich

weitgehend losgelöst voneinander“ (Karsten 1991: 88–89). Diese Entwicklung führte zu einer Abschottung des Elementarbereiches auch von der Sozialadministration und bedeutete für die in den Frauenberufen Kinderpflegerin und Erzieherin tätigen Frauen eine Sackgasse. Der Wechsel in andere Ressorts oder in die Verwaltung blieb ihnen meist verwehrt. (vgl. Karsten 1991: 89)

Diese Abschottung zeigt sich auch im wissenschaftlichen Diskurs um den Elementarbereich. Eßner (2014) argumentiert mit Hering/Münchmeier (2000), dass die Kindertagesbetreuung sich in der Lehre und Forschung an deutschen Fachhochschulen und Universitäten im Vergleich zu den anderen Feldern der Kinder und Jugendhilfe nicht etablieren konnte und so jahrzehntelang eher eine randständige Erscheinung darstellte. Dies änderte sich erst nach 2000. (vgl. Eßner 2014: 37)

Rendtorff führte die Segregation des Bereiches der Erziehung kleiner Kinder, sowohl in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung als auch in der praktischen Arbeit, zurück auf die „soziale und Geschlechter- Ordnung“ (Rendtorff 2016:59), die die Basis für pädagogische Theorien bildet. Dabei zeichnet sie nach, wie in pädagogischen Theoriekonzepten, u.a. bei Dilthey, Rousseau und Nohl die Begründungsfiguren zur Gegensätzlichkeit der Geschlechter und ihrer Aufgaben in der Erziehung und Bildung sich im Zusammenhang mit dem jeweiligen zeitgenössischen Denken reproduzieren und sich auf das pädagogische Verständnis auswirken. Erziehung und Bildung erfahren dabei eine sehr unterschiedliche Bewertung und werden immer wieder den Geschlechtern zugeordnet. Erziehung wird als Entkulturation verstanden und soll jüngere Kinder (oder Mädchen) in die Gesellschaft einsozialisieren. Bildung hingegen ist „im Unterschied zur Erziehung – Aufklärung über die Bedingungen der eigenen Existenz“, zitiert Rendtorff Mollenhauer (1970:65). Erziehung und Bildung werden damit hierarchisiert und die Erziehung der Mutter und damit allen Frauen zugeordnet. Der männliche Lehrer ist für die Bildung zuständig. Nohl, so Rendtorff, führt diese Aufgabentrennung nach Geschlecht für die Sozialpädagogik aus. Dem Konzept der „Geistigen Mütterlichkeit“ stellt er den „Instinkt der Ritterlichkeit“ entgegen. Während jüngere Kinder selbstlose und sorgende Mutterliebe benötigen, ist für ältere Kinder und Jugendliche die „Vaterführung“ notwendig. „Die Autorität des Vaters und des fordernden männlichen Lehrers resultiert aus deren Vorsprung an Wissen und Erfahrung – diese kann die Mutter nicht aufbringen. Sie kann also nicht in ein Erzieher-Zögling-Verhältnis eintreten (...).“ (Rendtorff 2016:64-65).

Aufgrund dieser mehrfachen Segregation des Elementarbereiches auf den Ebenen der Berufsbildung, der Professionalisierung und der Disziplin – und Wissensbildung, argumentieren Nittel und Schütz (2013:126): „Gegenüber allen anderen sozialen Welten,

weist die Elementarbildung wohl den größten Professionalisierungsrückstand, aber auch das größte Anerkennungsdefizit auf“.

6.2.2 „Ach Mädchen, geh mal, fahr da mal hin“

(23/734) – Fachberaterin als „Mädchen für alles“

Wie durch Wetterer/Nadai beschrieben, entstehen auch in dem rekonstruierten Fall Marianne Viets Frauenberufe aufgrund von „praktischen Defiziten“, einem Lösungsversuch und dessen diskursiver Antizipation. Der Mangel an Kindergartenplätzen auf dem Land in Niedersachsen und die Praxis in einigen Regionen, etabliert durch die Landfrauen und die Kirchengemeinden, eigenständige Angebote für Kinder zu schaffen, führt zu der Richtlinie des MK von 1972. Die Richtlinie verfolgt das Interesse die Bildung von Spielkreisen als Interimslösung anzuregen und gleichzeitig deren Standards und Kontrolle zu regeln.

Eigeninitiativen sind in den 1970er Jahren im Kontext der Kinderbetreuung regional unter verschiedenen Voraussetzungen und mit unterschiedlichen Interessen zu finden, wie z.B. in den Städten (z.B. Frankfurt, Berlin) aus der Frauen – und Studentenbewegung heraus entstandene Kinderläden. Diese wurden als Orte der (selbst-) „organisierten Entlastung von zuvor individuell geleisteter Erziehungsarbeit“ (Beinzger/Diehm 2003:14) durch Mütter und Vätern als auch als politische Orte zur Diskussion, Erprobung und Einübung von Emanzipation, Demokratie und Autonomie für Frauen, Männer, Mädchen und Jungen verstanden.

Oder auch in den niedersächsischen ländlichen Regionen:

„Aber in Wesermünde z.B. hatten die von Anfang an fünf Tage, das ist das interessante. Da waren die Spielkreise von Anfang an länger und hatten auch fast alle schon eigene Räume. Da ist außerdem die Hochburg. In eh eh im Landkreis Hadeln ham sich die Landfrauen stark gemacht und die haben also dafür gesorgt, dass eben dort eh diese Spielkreise schon viel früher als hier in (A) und auch als im Landkreis ...“ (25/793-800)

In diesen sehr landwirtschaftlich geprägten Regionen scheint das landfrauenspezifische Interesse, der Ermöglichung von Berufs – und Erwerbstätigkeit der Frauen eine Rolle gespielt und sich auf die Etablierung der Spielkreise ausgewirkt zu haben.

Im vorliegenden Fall gab es einige wenige Spielkreise vor der Richtlinie, die von den Kirchengemeinden durch ehrenamtliche Mütter betrieben und von den Pastorenehefrauen begleitet wurden.

Öffentlich wird im Landkreis (A) (laut Presse) die Notwendigkeit der Förderung der Kinder vor der Schule in Spielkreisen herausgestellt. Doch die Mütter bevorzugten vielfach, dass ihre Kinder zu Hause bleiben. (vgl. AM LK-18)

Die Initiative geht nach der Verabschiedung der Richtlinie (1972) häufig von den Gemeinderäten und den Bürgermeistern aus. Die Rekonstruktion zeigt, dass die durch die Richtlinie ermöglichte Lösung des Defizites an Kindergartenplätzen durch die Bevölkerung antizipiert wird. Sehr schnell kommt es zu Neugründungen.

Im Kontext der Spielkreise bilden sich drei Frauen-„Berufe“: die Spielkreisgruppenleiterin, die Spielkreishelferin und die Kreiskindergärtnerin. Voraussetzung für die Tätigkeit im Spielkreis ist das Geschlecht und der Hauptschulabschluss. Eine Bezahlung sieht die Richtlinie nicht vor. (vgl. Nds.MBl.Nr.22/1972: 835) Dennoch übernehmen Frauen den zunächst ehrenamtlichen Dienst in den Spielkreisen. Was die Frauen dazu bewegt, diese Arbeit zu übernehmen kann aufgrund der Datenlage nicht nachgezeichnet werden. Zu vermuten ist jedoch, dass es wenig Alternativen zur Haus – und Familienarbeit gab, vor allem für Frauen, die nicht in der Landwirtschaft eingebunden waren.

Die Strukturmerkmale von Frauenberufen zeigen sich in den „neuen Berufen“ im Kontext der Spielkreise in besonderer Weise. Nicht nur, dass jede Frau mit einem Hauptschulabschluss in den Spielkreisen tätig werden kann, sondern auch die Rahmenbedingungen für die Spielkreisgruppenleiterinnen und –helferinnen sind in jeglichen Dimensionen (Zeit, Geld, usw.) vollkommen unbestimmt. Die ersten Jahre ist die Tätigkeit in den Spielkreisen ehrenamtlich. Anders als in den Anfängen der Sozialen Arbeit handelt es sich dabei nicht um das klassische Ehrenamt bei den Wohlfahrtsverbänden, sondern um eine "neue Ehrenamtlichkeit", die sich bundesweit in Form von Selbsthilfegruppen, Initiativen und Sozialprojekten etabliert. Diese "neue Ehrenamtlichkeit" lässt sich oft auf konkrete eigene Erfahrung von Benachteiligung und Leid zurückführen und stellt sich meist regional bezogen dar. (vgl. Otto-Schindler 1996: 38–39) In diesem Fall die Leistung der ehrenamtlichen Mütter für die anderen Mütter in den Dörfern.

Die entstehenden „Arbeitsverhältnisse“ sind nicht auf Dauer gestellt, da schon in der Richtlinie der Spielkreis als Interimslösung deklariert ist.

Zur Kontrolle und Anleitung der Frauen in den Spielkreisen sieht die Richtlinie eine „sozialpädagogische Fachkraft (Sozialpädagogin/Jugendleiterin oder durch eine erfahrene

staatlich anerkannte Erzieherin/ Kindergärtnerin) der freien oder öffentlichen Jugendhilfe“ „in der Regel hauptamtlich“ (Nds.MBI.Nr.22/1972: 835) vor.

„dann zumindest ne so ne kleine Mindestausbildung kriegen. Und betreut werden und beraten werden und eh(.), dass dann auch ne gewisse Qualität und Fachlichkeit,“ (22/684-686)

Eine (Berufs-) Bezeichnung für diese Tätigkeit findet sich nicht.

Obwohl sich in der Richtlinie auch der Begriff „Sozialpädagoge“ findet, überwiegen die weiblichen Konnotationen. Die Einschränkung der Hauptamtlichkeit durch die Hinzufügung von „in der Regel“ verweist auf die Möglichkeit, diese Tätigkeit auch in einen privaten Raum verlagern zu können und sie ist damit zwischen Ehrenamtlichkeit und (beruflicher) bezahlter sozialer Arbeit einzuordnen.

Obwohl nicht explizit formuliert, gelingt bereits an dieser Stelle durch die „soziale Realisierung“ (Wetterer/ Nadai) die Geschlechterdifferenzierung. Es werden in allen Regionen Frauen zur Anleitung der Spielkreismitarbeiterinnen eingestellt. Es setzt sich die (Berufs-) Bezeichnung „Kreiskindergärtnerin“ durch.

Sowohl für die angelernten, ehrenamtlichen Frauen in den Spielkreisen, als auch für deren Anleitung und Kontrolle durch die Kreiskindergärtnerin, gibt es die für die Etablierung notwendig individuelle und gesellschaftliche Anschlussfähigkeit.

Die Erziehung und Betreuung in Kindereinrichtungen oblag den Kindergärtnerinnen/ Hortnerinnen, die vor der Reform der „Erzieherausbildung“ (1968, Zusammenlegung der Ausbildung zur Kindergärtnerin/Hortnerin und Heimerzieher zum Erzieher) ausschließlich in Schulen für Frauen ausgebildet wurden.

Mit der Reform beginnt die begriffliche Entschlechtlichung, der bislang weiblich konnotierten Erziehungstätigkeit im Kleinkindbereich. (vgl. Althans 2007:9) Die Kindergärtnerin /Hortnerin wird zum staatlich anerkannten Erzieher.

„Und da waren Erzieher (.) die waren warn Schlachter, was weiß ich aus allen Berufen, die wurden für vier Wochen geschult und dann waren das Erzieher. Deswegen hatte ich mit dem Begriff Erzieherinnen nachher ein Problem. (I. MMh), Weil ich das dort erlebt hab, was Erzieher sind. Die sich so nannten.“ (8/255-9/258)

Rose zeichnet für die Nachkriegszeit bis Mitte der 1970er Jahre eine weitgehende Ausklammerung der Geschlechterfrage in der Sozialen Arbeit nach. Der Begriff der (geschlechtsneutralen) Fachkraft hält Einzug in den Diskurs. Verbunden mit der Statusanhebung durch die Umwandlung der Höheren Fachschulen zu Fachhochschulen kommt

es zu einer "Vermännlichung im Ausbildungs - und Berufssektor", einhergehend mit einer Verwissenschaftlichung und Politisierung. Durch die Neue Frauenbewegung wurde Ende der 1970er Jahre die "Beziehungs - und Gefühlsarbeit von und für Frauen neu/wiederentdeckt" (Rose 1992:10).

In diesem gesellschaftlichen Kontext entwickeln sich die Spielkreise und ihr Unterstützungssystem wie in einer sozialen Nische. So setzen sich die „neutralen“ entschlechtlichten Begrifflichkeiten im Rahmen der Kindergärten und Spielkreise nicht durch. Die Spielkreismitarbeiterinnen (Spielkreisgruppenleiterinnen und Spielkreishelferinnen) sind weiblich und werden innerhalb des Interviews nur als „Frauen“ bezeichnet. Diese werden durch die „Kreiskindergärtnerinnen“ (also auch eindeutig weiblich konnotiert) angeleitet. Für Marianne Viets ist ihre neue Berufsbezeichnung als „Kreiskindergärtnerin“ und die damit verbundenen Tätigkeiten anschlussfähig zur eigenen Lebensgeschichte.

In den ländlichen Regionen herrscht das klassische Mutter – und Hausfrauenbild vor, wenngleich das Bild der Landfrau durchaus von dem Bild städtischer Frauen abweicht. Die Landfrauenidentität konstituiert sich wesentlich durch die eigene Erwerbstätigkeit im Rahmen der ehelichen Landwirtschaft, deren professioneller Ausgestaltung, die Liebe zur Heimat, Mitgestaltung der dörflichen Gesellschaft und die „frauenbündischen Strukturen“, in denen diese Werte immer wieder zelebriert und reproduziert werden.

Diesem ist auch Marianne Viets, spätestens seit dem Eintritt in die Landfrauenschule (später dann Ehemaligenverein, Landfrauenverein, Ländliche Erwachsenenbildung), verbunden und verpflichtet.

Für und mit den „Frauen“ (der Spielkreise) schafft sie über die Jahre verbindliche, an die „frauenbündischen Strukturen“ angelehnte Strukturen, in denen sich diese regelmäßig treffen, sich austauschen und weiterentwickeln können.

„deswegen war ganz klar (.) und da auch wenn sie die Prüfung hatten, wurden, wurden sie verpflichtet (.) lebenslang sozusagen Fortbildung zu machen“ (29/897-899)

Gleichzeitig schützen diese „frauenbündischen Strukturen“ gegen Einflüsse, die nicht anschlussfähig sind an die skizzierten „Landfrauenwerte“. Die Frauen bleiben unter sich.

Mehrere Jahre arbeitet Marianne Viets mit einer Kollegin zusammen, die jedoch aus ihrer Perspektive nicht zu diesen Strukturen passte:

„Sie war so aus Hamburg, so ne Flippige. Also nich so wie heute so mit ch würde heute passen. Damals war's (.) ja aufm Dorf etwas ungewöhnlich.“ (42/1333-1335)

Mit Hilfe der Ehemänner werden die Spielkreise vor dieser Kollegin geschützt:

„(.) Und dann hinterher hab ich erst erfahren, sie hatte eben in den vielen Spielkreisen Hausverbot. (..) Sie hatte (.) die Ehemänner der Frauen, die sie versucht hat in ihre Sekte zu kriegen, (.) ham sie ausm Haus gejagt.“ (46/1445-1448)

Auch individuell entspricht die Kreiskindergärtnerinnenstelle ihrem Interesse und der persönlichen Situation. Obwohl Mutter und Ehefrau verfolgt sie, wie auch die Landfrauen, die eigene Berufskarriere und nimmt, vermittelt durch den Vater die Gelegenheit wahr, die neu geschaffene Kreiskindergärtnerinnenstelle zu besetzen.

„chch das hat auch wiederum mein Vater ch dann bisschen mit gedreht. Der war nämlich im Kreistag.“ (22/697-698)

Diese Gelegenheit kommt ihrem Bestreben sich hochzuarbeiten und gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen entgegen und befriedigt damit auch das Interesse ihres Vaters, der von ihr ein solches Verhalten erwartet. (siehe Strukturhypothesen Kap.5.2)

Damit zeigt sich die Abhängigkeit ihrer Tätigkeit als Kreiskindergärtnerin von „männlichen Weisungen“ zunächst auf der persönlichen, familiären Ebene, die sich jedoch auf die berufliche Tätigkeit auswirken. Der Vater versucht über die Tochter seinen politischen Einfluss geltend zu machen:

„und dann haben die (EA - gemeint sind Vater und Bürgermeister) das so ausgegunkelt, dass ich praktisch beim Landkreis, anfangs als Kreiskindergärtnerin und sozusagen die Oberaufsicht über diesen Kindergarten als nem als Leitung habe, so dass die dann mich mit angeben konnten, dass ich den Kindergarten mit betreue und dann hatte der damalige der Bürgermeister, befreundet war mit meinem Vater, denn auch so gedacht der Landkreis bezahlt mich, und er hat den Nutzen davon“ (23/710-717)

Ein weiterer familiärer – männlicher Einfluss stellt der Bruder dar. Ebenfalls als Kommunalpolitiker tätig, greift er ein, um die Schwester zu schützen:

„Mein Bruder war ja da schon im-m Kreistag und wusste, hat das mitgekriegt. Und hat gesehen wie es mir ging. Und hat dann allmählich dann da auf den Putz gehauen. Und gesagt jetzt macht endlich was.“ (45/1435-1438)

Hier lassen sich während der gesamten Kreiskindergärtnerinnen/ Fachberaterinnen -Tätigkeit aufgrund der politischen Aktivitäten des Bruders (Kreistag, Bürgermeister, Jugendhilfeausschuss) immer wieder Einflussnahmen des Bruders auf die Tätigkeit der Schwester nachzeichnen.

Innerhalb der Hierarchie des Jugendamtes ist der Jugendamtsleiter gegenüber der Kreiskindergärtnerin spätere Fachberaterin weisungsbefugt. Er ist ihr Vorgesetzter.

Im rekonstruierten Fall gestaltet sich das Verhältnis in den ersten Berufsjahren so, dass Marianne Viets dies mit ihrem Vater in Verbindung bringt:

„Mein damaliger Amtsleiter (Anmerk. Name entfernt), fast so wie mein Vater, der war auch genauso alt wie mein Vater, auch noch nen Nachbarsjunge. (lacht). Nen paar Nachbarn, sind zur selben Schule gegangen.“ (23/730-733)

Das Vater – Tochter – Verhältnis spiegelt sich hier in dem Verhältnis zum Jugendamtsleiter, als dem direkten Vorgesetzten.

„Jedenfalls der sagt dann: Ach Mädchen, geh mal, fahr da mal hin nach Hannover und dann lernst du schon alles, was du brauchst. Ich, die, kein Mensch wusste im Landkreis, was ich da eigentlich mal machen soll da. Was, was damit verbunden ist. Die werden dir das schon erzählen.“ (23/734 – 24/738)

Das „Mädchen“ wird vom „Vater“ gesandt ohne dass dieser eine konkrete Vorstellung vom Arbeitsauftrag hat. Voraussetzungen für die Tätigkeit scheint es keine zu geben. Es genügt Mädchen zu sein. Der Jugendamtsleiter scheint auch wenig Interesse für diesen Arbeitsbereich aufzubringen und überlässt diesen dem „Mädchen“.

Gemäß der Richtlinie beteiligt sich der Jugendamtsleiter an den Prüfungen der Spielkreisgruppenleiterinnen (vgl. Nds.MBI.Nr.22/1972: 836) und übernimmt das Überreichen der Zeugnisse. (vgl. AM LK-18)

D.h. während Marianne Viets in der Durchführung und Ausgestaltung freie Hand hat und dies auch eher auf Desinteresse innerhalb der Hierarchie des Jugendamtes stößt, werden die öffentlichkeitswirksamen Aufgaben vom Amtsleiter übernommen.

Diese Situation verändert sich mit den wechselnden Amtsleitern nicht nachweisbar.

Marianne Viets sagt dazu:

„Also (.) meine Stelle war ja nicht immer anerkannt. (.) Ganz und gar nicht. (..) Ich wurde (.) als jemand gesehen, die da nen bisschen mit ihren Körben rumfährt. Und irgendwas mit Kindern zu tun hat. Mehr wusste eigentlich niemand. (..)“ (61/1928-1931)

Hier weist Marianne Viets auf ein weiteres Anerkennungsproblem hin. Der Arbeitsbereich, den sie (und ab 1975 eine Kollegin) abdeckt, ist im Jugendamt isoliert und nicht sichtbar. Hier findet eine horizontale Segregation innerhalb des Jugendamtes statt. Im Landkreis Jugendamt arbeiten in den 1970er Jahren überwiegend männliche Verwaltungsbeamte und weibliche Verwaltungsangestellte. Sozialpädagogische Mitarbeiter*in-

nen kommen erst nach und nach hinzu. Diese sind jedoch ausschließlich für den allgemeinen Sozialdienst, Pfleg – und Vormundschaften und Jugendpflege zuständig. Mit der Beratung für die Spielkreise gibt es keine strukturell vorgesehenen Überschneidungen. Dieses Phänomen entspricht der von Karsten nachgezeichneten Abschottung des Elementarbereiches. Vom inhaltlichen Diskurs in der Kinder- und Jugendhilfe sind die Kreiskindergärtnerinnen abgeschnitten.

Dies zeigt sich auch während des Konfliktes mit der Kollegin, mit der Marianne Viets von 1975 bis 1990 zusammengearbeitet hat:

„Die ist zwar nen bisschen (.) das ist, die Viets soll doch sehen wie sie mit ihr. Die Frauen da oben soll`n doch sehen, wie sie zu miteinander klarkommen“ (45/1431-1432)

Die Kreiskindergärtnerinnen sind mit ihrer Tätigkeit im Jugendamt isoliert. In dem durch die Hierarchie vorgegebenen Rahmen können sie selbsttätig sein. Aber es interessiert sich auch niemand für ihre Arbeit, obwohl sie für eine Vielzahl von Mädchen und Jungen (phasenweise bis zu 800), die Spielkreismitarbeiterinnen, Mütter und Väter zuständig sind.

Auch in der zweiten Säule des Jugendamtes, dem Jugendwohlfahrtsausschuss bzw. Jugendhilfeausschuss sind die Spielkreise und deren Begleitung durch die Kreiskindergärtnerinnen nicht präsent. Insgesamt stellt Marianne Viets drei Mal (1977 + 1984 + 1987) während ihrer Berufstätigkeit ihr Arbeitsfeld im Jugendwohlfahrtsausschuss vor. Im Jugendhilfeausschuss ab 1990 wird der Arbeitsbereich Fachberatung nicht diskutiert.

Zeitgleich mit dem Inkrafttreten des KJHG 1990 nimmt die Präsenz im Jugendamt langsam zu. Die Begrifflichkeit wechselt von Kreiskindergärtnerin zur Fachberaterin. Als Ersatz für die ausgeschiedene Kollegin, wird ein Sozialarbeiter des Jugendamtes eingeteilt:

„da war ja (A). (..) auch als Fachberater eingesetzt worden. Weil sie einfach nicht wussten im Landkreis was sie mit ihm machen sollen“ (40/1263-1265)

Ein Mitarbeiter des Jugendamtes, der für längere Zeit ausgefallen war und für den eine Betätigung gesucht wurde, wird neuer Kollege in der Fachberatung. Bei dieser Personalentscheidung scheint nicht die Qualifikation für die Beratungstätigkeit in den Spielkreisen (und ab 1993 auch in den Kindergärten) im Vordergrund zu stehen, sondern die Unterbringung des Mitarbeiters. Hier zeigt sich ein weiteres Merkmal von Frauenberufen, nämlich, dass angenommen wird, die Arbeit könnte von „jederfrau“ bzw. „jedermann“ übernommen werden.

In dem bislang durch die weiblichen Mitarbeiterinnen geprägten Arbeitsbereich kommt es auf mehreren Ebenen zu Spannungen:

Der Kollege versucht eine horizontale Hierarchie aufzubauen und Marianne Viets Weisungen zu erteilen:

„Und er meinte auch immer mir, er wäre nun (.) über mir. Obwohl es nicht so war. (.)“ (41/1304-1306)

Die Fachberaterin Marianne Viets gerät in dem ihr angestammten Arbeitsbereich unter Druck und muss sich gegen den Kollegen behaupten. Er mischt sich in ihr Handeln ein und stellt dieses infrage. Dabei erlebt sie, dass gerade das weiblich konnotierte, berufliche Handeln, welches die Grundlage ihrer Tätigkeit bildet, infrage gestellt wird.

„Und wir ham sehr viel Kämpfe miteinander gehabt, weil er ein Art hatte (.) ähem die mir, also mm ich bin ein sehr emotionaler Mensch. Ich hab mich sehr (.) immer auf meine Gefühlsebene verlassen auch. Verlassen können auch. Mein Bauchgefühl war eigentlich immer richtig. Und so bin ich auch vorgegangen. Ich hab immer (.)ch eh meine Beratung darauf abgestimmt gehabt. Und er wollte mir meine Gefühle permanent ausreden. Die hat man nicht zu haben. Es muss alles auf der Sachebene abgehakt werden. Wir wären austauschbar. Es wäre egal ob einer, wer von uns irgendwo hin geht. Was ich nun ganz und gar nicht so sehe.“ (41/1285-1296)

Als dieser Kollege ausscheidet, wird er vom Jugendamtsleiter durch einen Kollegen ersetzt, dessen Haupttätigkeitsfeld im Bereich der Jugendhilfeplanung liegt, wo aber scheinbar nicht genügend Stunden zur Verfügung stehen, um ihm eine Vollzeitstelle anzubieten:

„Dadurch ham wir wirklich gut zusammen gearbeitet bis es nachher soweit war, dass er ch auch gar nicht mehr konnte von der Zeit her. Und er sich dann auch gewehrt hat. Hat dann eben, dass seine Stelle immer noch aufgeteilt war. Und eh, dann war es eben so, dass ich dann nur noch. Sonst wurde er ja überall immer mit benannt. (I.Mh) Hörte sich ja dann immer sehr gut an. (..) Aber ich war denn, nein, in Wirklichkeit war ich die ganze Zeit eigentlich alleine“ (59/1868-1876)

Hier kommt es zu der „klassischen“ Aufteilung von Innen – und Außendienst. Diese Aufteilung wird von Marianne Viets begrüßt, weil dadurch Konkurrenzen vermieden werden können.

„Er war, hatte auch nie den Anspruch er wollte nie Fachberater in dem Sinne sein, jetzt rausfahren und mit betreuen oder so was in den Einrichtungen. (i:Mh) ch Sondern er hat also mir (.) in der Schulung sein (.), und eben in der Zusammenarbeit.“ (59/1863-1865)

Letztendlich jedoch erlebt sie die Aufteilung so, dass sie den größten Teil der Arbeit übernimmt und der Kollege eher pro forma zuständig ist. Dem Kollegen gelingt es sich im Jugendamt durchzusetzen und bekommt eine volle Stelle für die Jugendhilfeplanung.

Gleichzeitig bedeutet die Aufwertung der Jugendhilfeplanung auch eine Aufwertung der Fachberatung. Als Fachberaterin bekommt Marianne Viets die Möglichkeit in einer AG nach § 78 SGB VIII verantwortlich als Sprecherin mitzuwirken. Ihre Einflussnahme und Präsenz steigt und damit verbunden auch die Anerkennung innerhalb des Jugendamtes.

„Aber egal, das hat sich ehem auch das Bild hat sich verändert. (.) Und im Jugendamt natürlich (.). Das da die Kollegen mehr mitgekriegt haben, was ich mache. Aber auch sonst im Landkreis, ist es dann doch mehr, denn eher, die Stelle doch wahrgenommen worden.“ (61/1941-1944)

Ab diesem Zeitpunkt (ca.2002) ist Marianne Viets jedoch allein als Fachberaterin zuständig. Obwohl der Zuständigkeitsbereich durch den Platzausbau ständig wächst und gerade in den Jahren 2002 bis 2010 geprägt ist durch Gesetzesänderungen und neue Aufgaben (Tagespflege, Kinderschutz, Ausbau Krippenplätze usw.), die der Fachberatung zugeteilt werden, wird die Fachberatung nicht aufgestockt.

Ihre Arbeitsaufgaben erlebt sie als inhaltlich als willkürlich und zeitlich als ausufernd:

„ja dann 2005 ja mit dem TAG (.), dann ja war, die Tagespflege dazu kam. Durfte ich dann ja auch mal eben nebenbei mitmachen.“ (60/1891-1893)

„Das ich dann manche Tage 15, 18 Stunden gearbeitet hab. Das hat ja keiner gesehen. Und manchen Abend nicht vor elf zu Hause war, oder noch später. (...) Das sieht ja niemand. Oder am Wochenende.“ (61/1937-1940)

In der Fachberatungstätigkeit finden sich neben der „Diffusität der Aufgaben, Maßlosigkeit und Widersprüchlichkeit der Anforderungen“ und der „Jederfrautätigkeit“ alle weiteren für die sozialen Frauenberufe typischen Merkmale.

Die Ergebnisse der Tätigkeit entstehen in der Kooperation mit den zu beratenden Mitarbeiterinnen der Kindeeinrichtungen und sind nicht kontrollierbar. Der Fachberatungsauf-

trag bewegt sich zwischen Kontrolle und Mandat des Individuums. Es braucht Verantwortlichkeit und Geduld, um die unterschiedlichen Bedürfnisse miteinander in Einklang zu bringen.

Deutlich zu Tage tritt die Unbestimmtheit des „Zweck – Mittel – Verhältnisses“. Dies ermöglicht den Verantwortlichen die Fachberatungsressourcen als „Verfügungsmasse“ zu betrachten und diese willkürlich einzusetzen. Aufgrund der während der Lebensgeschichte ausgebildeten Persönlichkeitsstruktur (Gewissenhaftigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Einsatz für Andere / Schwächere – gleichzeitig Gefühl nicht zu Genügen und alles besonders gut machen zu wollen) nimmt Marianne Viets diesen Zustand während ihrer gesamten Berufstätigkeit in Kauf und thematisiert ihre Arbeitssituation sowohl im Jugendamt gegenüber den Vorgesetzten als auch in den Gremien nicht so, dass Veränderungen angestrengt werden. Sie grenzt sich nicht weder inhaltlich noch zeitlich ab. Sie zeigt „Geduld mit schlechten Bedingungen“ und gibt sich mit der Arbeit mit „äußerst bescheidenen materiellen Ressourcen und unter äußerer, nicht selbstbestimmter Kontrolle“ (Rabe-Kleberg 1993:23) zufrieden.

Im hier rekonstruierten Fall zeigt sich die Fachberatung für Kindertageseinrichtung als typische, weiblich konnotierte und weiblich besetzte Tätigkeit in der Sozialen Arbeit. Die Fachberatung und die Spielkreise/ Kindergärten sind über Jahrzehnte weitgehend isoliert innerhalb der Sozialen Arbeit in diesem Landkreis. Dies bedeutet zum einen die Möglichkeit der freien Gestaltung und Ausübung der Arbeit in dem gesteckten Rahmen. Zum anderen jedoch eine mangelnde Transparenz und wenig Anerkennung innerhalb der männlich dominierten Hierarchien. Damit verbunden sind eine schlechte Ausstattung, wenig Einflussmöglichkeiten, ständige Arbeit am „Limit“, das Gefühl der Überbelastung und die Stagnation im Arbeitsfeld der Fachberatung.

Die Fachberaterin wird so zum „Mädchen für alles“ im Jugendamt.

6.3 „Sie waren die Professionellen“ (37/1160) - Fachberatung im Aushandlungsprozess um Professionalität

Fehlende Anerkennung und die „Unsichtbarkeit“ der Fachberaterinnenarbeit sind zentrale Themen der Fachberaterin Marianne Viets im Interview und der Rekonstruktion. Nach Heite (2008) ist der Kampf um Anerkennung als Professionalisierungsprozess zu verstehen. In den folgenden Kapiteln werden das Verständnis von Professionalität und

die individuellen und kollektiven Professionalisierungs – und Deprofessionalisierungsprozesse nachgezeichnet und analysiert.

6.3.1 „Also (.) meine Stelle war ja nicht immer anerkannt. (.) Ganz und gar nicht. (.)“ (61/1928) - Professional Battle

Da es sich hier um Professionalisierungsprozesse handelt deren Ausgang ungewiss ist und im rekonstruierten Fall weder von Beruf noch von Profession in einem normativen Modell gesprochen werden kann, wird an dieser Stelle zur theoretischen Einbettung der Phänomene Abbotts Professionalisierungstheorie herangezogen.

Im Gegensatz zu Professionstheorien, denen normative Implikationen zu Grunde liegen, betont Abbott (1988) den Prozesscharakter. Er legt den Fokus nicht auf eine Definition von Profession oder Beruf, sondern betrachtet die Prozesse, die zwischen beruflich Tätigen in einem Handlungsfeld im Wettbewerb um Zuständigkeiten ablaufen. Es bilden sich exklusive Gruppen, die Zuständigkeit (jurisdiction) für sich beanspruchen, sich durch eigene Definition für zuständig erklären. Diese Definition muss stark genug sein für die eigene Auslegung und gleichzeitig um von der Gesellschaft diese Zuständigkeit zu gesprochen zu bekommen. Heute nennt diese Phänomene Statusaneignung und Statuszuweisung. (vgl. Heite 2008, Fraser 2003). Es geht darum „jurisdictional claims“ (Ansprüche auf Zuständigkeit) geltend zu machen und so durchzusetzen, dass die „jurisdictional control“ (Kontrolle über Zuständigkeit) für die Profession erworben wird. (vgl. Abbott 1988)

In der Auseinandersetzung um Zuständigkeiten und Exklusivitätsansprüche begegnen sich Berufsgruppen oder Professionen im „professional battle“ (war). (vgl. Abbott 1988, Rabe-Kleberg 1996)

„Professionen bilden sich und wachsen an, sie teilen sich und vereinigen sich wieder, passen sich an und sterben ab, höhere Professionen saugen weniger qualifizierte auf, unterschiedliche aber ähnliche konkurrieren durchaus über längere Zeit“ (Rabe-Kleberg 1996:289).

Heite interpretiert „jurisdictional claims“ als Forderung nach Anerkennung. Diese stehen in Wechselwirkung mit den „Anerkennungsbedingungen des jeweiligen Feldes (...)“ (Heite 2008:44) und beschreibt Professionalisierung als Kampf um Anerkennung. Sta-

tuszuweisungen befinden sich in der Abhängigkeit der im Feld gültigen Anerkennungsbedingungen und Statushierarchie. In ihrem Kontext findet die Auseinandersetzung um die Zuständigkeiten statt. Ungleichheitskategorien (wie Geschlecht und Klasse) sind in die gültigen Bedingungen und die Hierarchie bereits eingelassen. Die Kategorien überschneiden und ergänzen sich, so dass differenzierte Anerkennungsstrategien (z.B. kulturell, ökonomisch) nötig sind. (vgl. Heite 2008)

Rabe-Kleberg hat bezugnehmend auf Abbott, dessen Überlegungen zu den Kennzeichen professionellen Handelns:

- „classify a problem“ – „to diagnose“
- „to reason about is“ – „to infer“
- „to take action“ – „to treat“

als die Trias von Diagnose, Schlussfolgerung und Behandlung definiert. Deutschsprachig wird diese Trias in der Literatur zur Professionalisierung in der Sozialen Arbeit/ Elementarpädagogik/ Frauenberufe als „Wissen, Können, Tun“ rezipiert (u.a. vgl. Rabe-Kleberg 1996, Karsten 2011, Kählau 2013)

Die exklusive Gruppe bildet Wissen über den Gegenstand für den sie zuständig ist. Aus diesem Wissen werden Schlussfolgerungen gezogen, also auf einer abstrakten Ebene das „Können“ gebildet. Dies wird auf den konkreten Fall bezogen und ermöglicht damit die praktische Handlung das „Tun“ auf einer professionell durchdachten Ebene.

Abbott zeichnet nach, welche unterschiedlichen Variablen den „professional battle“ bedingen. Drei zentrale Variablen – gesellschaftliche Arenen – sind maßgeblich: der Staat, die Öffentlichkeit und der Arbeitsplatz.

Am Arbeitsplatz verbinden sich „jurisdiction“ (Zuständigkeit) und Arbeit, d.h. Übertragung der Aufgabe gegen Entlohnung, d.h. hier muss das professionelle Handeln sichtbar werden. „Wissen, Können, Tun“ bilden die „kulturelle Rationalität der Problemlösung“ als „kognitive Struktur von „jurisdictional claims“ (Nadai 2005:32).

Abbott macht deutlich, dass das akademische Wissen und das damit verbundene Prestige ein zentrales Gewicht im „professional battle“ darstellt. Am Arbeitsplatz jedoch am Arbeitsplatz kommen auch andere Kräfte zum Tragen. Kultur und Strukturen der Organisation und hegemoniale Verhältnisse beeinflussen das Handeln. Abbott bezeichnet dies als „craft version“. (vgl. Abbott 1988:60 ff.)

Die Auseinandersetzung (battle) findet öffentlich statt. Die beruflich arbeitende Gruppe wirbt darum, Anerkennung für das Lösen der gesellschaftlichen Probleme erhalten, damit in ihrem beruflichen Handeln bestätigt zu werden und die exklusive Zuständigkeit zu erhalten.

„In claiming jurisdiction, a profession asks society to recognize its cognitive structure through exclusive rights ;(...)” (Abbott 1988: 59).

Die Anerkennung der „jurisdiction“ erfolgt insbesondere in der politisch-administrativen Arena (Staat). Hier werden die Entscheidungen getroffen, ob Zuständigkeiten institutionalisiert werden. Gesetze, Erlasse, Ausbildungsordnungen, das Bereitstellen finanzieller Ressourcen, usw. regeln Zuständigkeiten bzw. Ausschließungen. (vgl. Abbott 1988)

Karsten zeichnet ein ähnliches Bild. Sie interpretiert das Feld Fachberatung als Shakespeare Bühnen:

- Die Vorderbühne, auf der die tägliche Beratungstätigkeit mit den verschiedenen Akteur*innen im Bereich der Kindertageseinrichtungen stattfindet.
- Die Hinterbühne auf der vom Zuschauerraum nicht einsichtigen Bühnenrückseite, auf welcher Tätigkeiten im Hintergrund bewältigt werden, wie Tätigkeiten innerhalb der Organisation und Administration, Umbau des Bühnenbildes, ziehen von Strippen, Vorbereitung der nächsten Akte, aber auch Versorgung und Betreuung der Akteur*innen auf der Vorderbühne.
- Die Oberbühne, welche den Übergang zu den obersten Theaterrängen bildet. Beleuchtung und Inszenierung im Sinne der zahlenden Zuschauer.

Auch verweist Karsten auf die Vielfältigkeit der „Inszenierungen“ und ihrer Veränderung in der Zeit. (vgl. Karsten 2011:15-17)

Eine erfolgreiche Professionalisierung und Etablierung als Profession oder auch als Beruf ist abhängig vom Erfolg auf allen drei Ebenen (Arbeitsplatz, Öffentlichkeit und Staat) bzw. auf den verschiedenen Bühnen.

Pfadenhauer erweitert Abbotts Ausführungen und weist daraufhin, dass die Durchsetzung von Professionen abhängig ist von ihrem Erfolg in den unterschiedlichen Arenen, wonach „Leistungstüchtigkeit und Erfolgstüchtigkeit als zwei Seiten einer Medaille anzusehen sind (...): wahrnehmbar ist nicht die Leistung als solche, sondern immer und prinzipiell nur die (mehr oder weniger erfolgreiche) Darstellung von Leistung“ (Pfadenhauer 2003:77). Pfadenhauer bezeichnet dies als Inszenierung von Professionalität und betont damit das Problem der Darstellung ähnlich wie Karsten in dem gewählten Sinnbild des Theaters. Während bei Karsten das Bild der Shakespeare Bühnen für das reale Leben

steht, erscheint der Begriff der Inszenierung von Professionalität schwach und hat den Charakter des „so-tun-als-ob“. Treffender ist daher der von Rabe-Kleberg (1993) in den Diskurs um Professionsentwicklung eingeführte Begriff „voice“. Rabe-Kleberg bezieht sich auf Hirschman (1974). Hirschman entwickelte seine Ideen bzgl. „exit“, „voice“ und „loyalty“ (in der deutschen Übersetzung: Abwanderung, Widerspruch und Loyalität) im ökonomischen Kontext. Er macht zu Beginn seiner Überlegungen deutlich, dass sich diese auch auf andere Organisationen (wie z.B. Parteien, Gewerkschaften) oder Kontexte beziehen lassen, in denen soziale Beziehungen bestehen (wie z.B. Arbeitsverhältnisse). (vgl. Hirschman 2004 :3)

Bei der Strategie „exit“ (Abwanderung) verlässt der/die Akteur*in die Organisation oder das Beziehungsverhältnis aufgrund von Unzufriedenheit und baut in einem anderen Kontext ein neues Verhältnis auf. Die Akteur*innen verlassen das System und stehen ihm nicht mehr zur Verfügung. Die Strategie „voice“ (Widerspruch) entsteht durch das Erkennen von „ungünstigen Zuständen“ bei gleichzeitigem Interesse, diese zum Wohle der Organisation oder der Beziehung zu ändern. Dem Zustand wird nicht ausgewichen durch Verlassen, sondern individuell oder kollektiv wird versucht ihn zu ändern. Diese Reaktion zeigen Akteur*innen, wenn eine Loyalität gegenüber der Beziehung besteht. Im Gegensatz zu der Entweder-Oder-Entscheidung des „exit“, können die Aktionen des „voice“ vielfältig sein. Voice erfordert Widerstand, Auseinandersetzung, Einmischung und gleichzeitig die Bereitschaft und das Wollen der Durchsetzung. Für Hirschman ist „voice“ politisches Handeln. Er bezeichnet den Widerspruch auch als Kunst, die gewollt und eingeübt werden muss. (vgl. Hirschman 1974:25 ff.) Der Begriff der „loyalty“ bleibt bei Hirschman unspezifisch. Hirschman erwähnt eine dritte Möglichkeit des Handelns, die Inaktivität oder "suffer in silence". Diese wird von Farrell (1983) unter dem Begriff „neglect“ (Vernachlässigung) ausgeführt und meint ein Verharren im als negativ erlebten Zustand oder den Nachlass des Engagements (wie z.B. bei der inneren Kündigung). (vgl. Hirschman 2004, Sischka 2015)

Rabe-Kleberg differenziert indirekt den Begriff der Loyalität: „Dadurch, dass diejenigen, die im Beruf bleiben (wollen), die Bedingungen in ihrem Beruf nicht mehr aus Pflichtgefühl verdecken, sondern diese öffentlich laut kritisieren ‚Voice‘, haben sie selbst einen wesentlichen Schritt in Richtung auf die Aufklärung traditioneller und geschlechtstypischer Arbeitsverhältnisse getan“ (Rabe-Kleberg 1993: 13). Loyalität ist also nicht Pflichtgefühl dem Arbeitgeber gegenüber, sondern stellt die innere Verbundenheit zum Beruf und seiner Ausübung dar. Durch „voice“ wird der Wille deutlich, diesen Beruf ausüben zu wollen und sich für die dafür notwendigen Bedingungen einzusetzen.

Rabe – Kleberg (1993:67) argumentiert in diesem Zusammenhang, dass "Die Unsichtbarkeit der weiblichen Leistung, ihre Verborgenheit auch gegenüber den Frauen, die sie selbst erbringen, beruht auf einer fehlenden Definitionsmacht darüber, was Qualifikationen und Leistungen in Frauenberufen eigentlich sind."

Weitere Faktoren dienen der Sichtbarmachung und Durchsetzung: „die Ko-Optation der Oberklasse, geschicktes Kommunikationsverhalten (z.B. Misserfolge durch Erfolge verdecken), Gewinn an Definitionsmacht durch Delegitimieren konkurrierender Expertise, Klassen-Allianzen, Unterstützung durch politische Eliten, korporatistische Organisationen, Vereinfachungen und Homogenisierungen im Hinblick auf die Öffentlichkeit, Assoziationen mit sozialen Bewegungen, die Nutzung der Nähe zum Zentralwert der Gesellschaft (z.B. Gesundheit, Gerechtigkeit) und die Darstellung der eigenen Problemlösekompetenz“ (Nadai 2005: 34).

Für Heite stellen drei Anerkennungsbedingungen die zentralen Faktoren im „battle“ dar: professionelle Identität und professioneller Habitus, Wissen, Ethik und Vertrauen. (vgl. Heite 2008)

Eine professionelle, spezifische Ethik untermauert den Zuständigkeitsanspruch und ist Versuch einer eigenständigen Kontrolle und der Sicherung von Autonomie. Sie dient der individuellen und kollektiven Sicherung und Erweiterung des Handlungsspielraumes, Verbesserung durch das Herstellen von Vertrauen in die Profession und ihren gesellschaftlichen Auftrag. (vgl. Heite 2008:48 f.) Argumentiert mit Bourdieu, stellt Heite die Bedeutung eines gemeinsamen Namens der (beruflichen Gruppe) als Grundlage, um sich als Einheit zu verstehen. Über diesen können sich die Gruppenmitglieder identifizieren. Er entfaltet durch seinen „Parolencharakter“ Wirkmächtigkeit nach innen für die Gruppenmitglieder und nach außen. Dieser Name dient als Grundlage für die berufliche Selbstbeschreibung: „Berufliche Selbstbeschreibungen liefern die Basis für die Konstruktion von Selbst - und Fremdbildern und werden als Wissensform konzipiert, die sich aus individuellen Einstellungen und kollektiven Orientierungen und Haltungen einer Berufsgruppe zusammensetzt. Sie dienen sowohl als Medium der Legitimation vor Dritten und der Öffentlichkeit“ (Nittel 2014: 215). Der soziale Aushandlungscharakter bei der Entstehung der Beruflichkeit bzw. Professionalität wird damit deutlich. Sie geben Informationen darüber „warum ich etwas tue“ und „wie man es tut“, über die Einbettung in die institutionellen und organisationalen Strukturen, die Motivation und damit verbunden Informationen über das Professionalitätsverständnis. Das Verständnis der eigenen Professionalität ist abhängig vom Aushandlungsprozess.

Während die so gebildete professionelle Identität als „planvoll konstruierbar“ und im Anerkennungskampf als Machtmittel einsetzbar ist, verhält es sich mit dem Habitus gegenteilig. In ihm ist die „gesamt Struktur des Systems der Existenzbedingungen angelegt“, welche die „Strukturierungsprinzipien der Praxisformen“ (Bourdieu 1987: 279) hervorbringen. (vgl. Heite 2008: 80 ff.) Der Habitus wird durch "Einverleibung" angeeignet, dabei durch soziale Praxen übertragen und im Körper gespeichert. Gesten, Posituren, "Höflichkeitsregeln", Anerkennung von Gegensätzen, Hierarchisierungen sozialer Räume usw. werden in den Körper während der Sozialisation, aber auch in der Geschichte über die Generationen einverleibt (vgl. Fuchs-Heinritz 2011:135 ff.) treten in Denk – und Handlungsweisen zu tage. Heite (2008:82) hält daher nach Nagel (1997) ein Professions(selbst)verständnis als „engagierte Rollendistanz“ für wesentlich. Nur die „Balance von Engagement und Distanz“ ermögliche eine „distanzierte-reflektierte Haltung“, welche die Paradoxien des (sozial-) pädagogischen, professionellen Handelns (z.B. zwischen Hilfe und Kontrolle, Leistung und Öffentlichkeit der Leistung, Pflichterfüllung und „Voice“) offenlegt.

Die Berufstätigkeit als soziale Arbeitende betrifft, wie im Kapitel 6.2 beschrieben, die ganze Person. Für Heite sind Professionalisierungsprozesse daher gleichzeitig Subjektivierungsprozesse. Die eigene Biographie mit ihren „vergeschlechtlichenden (Selbst-) Zuschreibungen“ und der Einbindung in Ungleichheitsrelationen, wird dabei als Ressource zur Entwicklung von Professionalität interpretiert. (vgl. Heite 2008: 86 ff.) Das Einverleiben in den Habitus führt dabei zum Verdecken und unreflektiertem Akzeptieren dieser Strukturen.

„Die Qualifikationen erscheinen eher als zufälliges Bündel persönlicher Eigenschaften und Fähigkeiten denn als berufliche Qualifikation – sogar den Frauen, die diesen Beruf ausüben. So kommt es, daß [sic!] sich die Ergebnisse einer – gemessen an dem Status des Berufs – relativ langen und vergleichsweise hochqualifizierten beruflichen Ausbildung in allgemein menschliche oder spezifisch weibliche Fähigkeiten verwandeln und daß [sic!] in biographischen Spiralbewegungen auf diesen Entnennungsprozeß [sic!] mit wiederholten Weiterqualifikationsprozessen reagiert wird“ (Rabe-Kleberg 1988, 1993:77).

Qualifikation und Leistung sind nur zwei Faktoren im „professional battle“, der sich durch den Kampf um Anerkennung zeigt. Der Wille zur Durchsetzung (Wollen) und „Voice“ das richtige Netzwerk sind so, neben dem Wissen und dem professionellen Handeln, wesentliche Faktoren im Prozess der Gewinnung von institutionalisierter Zuständigkeit und Kontrolle derselben. Es kommt so zu individuellen und kollektiven Professionalisierungs

– und Deprofessionalisierungsprozessen, die im Folgenden am Einzelfall der Fachberaterin Marianne Viets nachgezeichnet werden.

6.3.2 „Ich wollte das beweisen, dass ich mich mit Fug und Recht Fachberaterin nennen darf“ (52/1635-1636) – Voice und der Wille zur Durchsetzung

Anerkennung und die eigene Professionalisierung sind zentrale Themen der Fachberaterin im rekonstruierten Fall. Schon in Kindheit und Jugend kämpft Frau Marianne Viets um die Anerkennung des Vaters und leidet unter der Nicht-Anerkennung der Mitschüler*innen und Lehrer*innen. Zur Enttäuschung des Vaters, macht Frau Marianne Viets kein Abitur und absolviert kein Studium. Dies interpretiert sie für sich als Manko und es verfolgt sie während ihrer gesamten Berufstätigkeit. Ebenso geht es ihr mit dem Gefühl der fehlenden Anerkennung durch die Mitschüler*innen. Aus dem erlebten Leiden an den Anderen argumentiert sie ihre Berufsmotivation, ihre Sensibilität und Empathie für die Adressat*innen als Basis für ihr professionelles Handeln.

Nach der beruflichen Selbstbeschreibung wurde nicht explizit gefragt, sondern diese induktiv aus dem Interview rekonstruiert. Marianne Viets nutzt für ihre berufliche Selbstbeschreibung ihre offizielle Berufsbezeichnung:

„noch hießen alle Kindergärtnerinnen. Und Hortnerinnen das war ja meine offizielle Bezeichnung“ (12/353-355)

Wie im vorangegangenen Kapitel nachgezeichnet, grenzt sie sich von der 1968 eingeführten Bezeichnung „Erzieher“ deutlich ab und identifiziert sich mit der Bezeichnung Kindergärtnerin/ Hortnerin. Als weiterer Distinktionsmarkierer wird die Berufsbezeichnung der Kinderpflegerin verwandt. Ihren Vater lässt die Fachberaterin sagen:

„du hast Realschulabschluss und das kommt nicht in Frage, da wirst du keine Kinderpflegerin, das hättest du auch mit Hauptschule können.“ (5/136-138)

Damit versucht sie den Status der Kindergärtnerin als Beruf im Verhältnis zum Assistenzberuf der Kinderpflegerin abzugrenzen.

Durch die Rekonstruktion lassen sich Veränderungen des Professionalitätsverständnisses nachzeichnen.

Nachdem Marianne Viets die Zeit der Unsicherheit zu Beginn ihrer Tätigkeit beim Landkreis überwunden hat, ist sie „Kreiskindergärtnerin“. Sie fühlt sich der Gruppe der „Kreiskindergärtnerinnen“ im Land Niedersachsen zugehörig:

„wir ham als Kreiskindergärtnerinnen. Das muss ich sagen, sehr gute Fortbildungen gehabt. (.)“ (30/947-948)

Obwohl es keine offizielle Berufsbezeichnung für diese Tätigkeit, der Beratung und Begleitung der Spielkreise gibt, identifiziert sie sich mit dieser Bezeichnung und nutzt sie auch entsprechend. Die Kreiskindergärtnerinnen der ersten Stunde eint die gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen und Arbeitstreffen vom Landesjugendamt, die sie besuchen und die Richtlinie, nach der sie arbeiten. Marianne Viets hat eine Kollegin im Nachbarlandkreis, die eine gleiche Funktionsstelle innehat. Und auch im Landkreis wird eine weitere Kindergärtnerin in der Tätigkeit als Kreiskindergärtnerin angestellt.

Gemeinsam eignen sie sich das Wissen an, welches sie zur Ausübung ihrer Tätigkeit benötigen:

„Wir ham im Laufe der Zeit, das Landesjugendamt hat dafür gesorgt, dass wir, mussten ja ch praktisch auch lernen zu lernen oder zu lehren.“ (30/949-950)

„Da ham wir denn alle eh zusammen, und ham dadurch ehem dann eben auch gelernt ähem oder auch vermittelt bekommen, wie wir das in die Praxis jetzt umsetzen, was wir mit den Frauen machen.“ (31/969-971)

„Und dann ham wir uns immer weiter entwickelt“ (31/976)

Durch die Arbeitsgruppe der Kreiskindergärtnerinnen lernt Marianne Viets andere Kolleginnen genauer kennen. Dies ermöglicht ihr eine kollegiale Zusammenarbeit und eine gemeinsame Analyse des Feldes:

„Und wir ham, das war auch (A) und ich, wir ham beide gesagt, was muss man wissen, was muss man können, wenn man mit Kindern arbeiten will?“ (27/845-846)

„Da haben wir schon mal ch vorgeplant. Da haben wir schon beschlossen, wir machen das zusammen. Sie war ja damals Landkreis (A).. das ist ja noch, in (A).. Ich in (A). alleine und dann haben wir gesagt, wir machen das zusammen.“ (24/755-758)

Augenscheinlich jedoch ist diese Kooperation auch in den anderen relevanten Arenen verhandelt worden, denn schon die ersten Lehrgänge werden gemeinsam durchgeführt und auch die Zeugnisübergaben finden gemeinsam statt. Das bedeutet, dass die Jugendamtsleiter der beiden Landkreise und die Träger der Spielkreise dem zugestimmt haben und den Arbeitsbereich durch die Einstellung weiterer Kreiskinderpädagoginnen ausbauen. Für das pädagogische Handeln der Kreiskinderpädagoginnen gibt es eine Akzeptanz und offizielle Legitimation.

Die Akzeptanz erfährt Marianne Viets in der Arena Arbeitsplatz widersprüchlich. Zum einen von den Spielkreisgruppenleiterinnen – und Helferinnen, die beraten werden:

„Wo das wiedergespiegelt wurde. Wo die mir gezeigt haben, ich bin ihnen wichtig. Äh eh, die schätzen meinen Rat, die nehmen auch was an und ganz froh bin ich darüber, wenn...“ (72/2291-2292)

Dies ermöglicht Marianne Viets eine Identifikation mit ihrer Kreiskinderpädagoginnen-tätigkeit. Gleichzeitig akzeptiert sie die Statushierarchien innerhalb des Jugendamtes und im Landkreis auch unter den Bedingungen der Separierung des Elementarbereiches, ihrer Solitärstellung und der männlichen („väterlichen“) Weisung. (siehe Kap.5)

Frau Marianne Viets gelingt die Statusaneignung „Kreiskinderpädagogin“ mit entsprechender Statuszuweisung und Legitimation. Sie prägt ein professionelles Selbstverständnis aus und identifiziert sich mit ihrem beruflichen Status.

Für Marianne Viets ist die Zeit als Kreiskinderpädagogin in ihrer beruflichen Zeit rückblickend die wichtigste gewesen:

„Es war ein ganz wichtiger und ganz toller Abschnitt war die Ausbildung und Fortbildung der Spielkreisgruppenleiterinnen. Das war ein ganz wichtiger Teil meiner Arbeit, und auf die ich auch (.) stolz bin. Und die ich gerne gemacht habe. ch Und wo das beendet war, was auch klar war. Das das irgendwann enden musste.“ (69/2195-2197)

Die Einführung des KJHG, des KiTaG in Niedersachsen und die Situation im Jugendamt (Ausscheiden der Kollegin/zweite Kreiskinderpädagogin + Unterbringung des Sozialarbeiters, siehe Rekonstruktion Kap.5), bewirken eine Veränderung der Aufgaben für die Kreiskinderpädagogin und der personellen Besetzung des Aufgabengebietes. Während deutschlandweit eine Phase der Professionalisierung der Fachberatung auf der kollektiven Ebene beginnt (siehe Kap.5.3.11), lässt sich im rekonstruierten Fall eine individuelle De-Professionalisierung nachzeichnen. Wie dargestellt, wird Frau Marianne Viets

mit ihrem seit 18 Jahren angeeigneten Wissen, Können und Tun von dem neuen, akademisch gebildeten Kollegen in Frage gestellt.

Es kommt zu einem „professional battle“ in der Arena Arbeitsplatz. Innerhalb der Hierarchie des Jugendamtes findet Marianne Viets keine Unterstützung. Diese erfährt sie über die eigene Statusgruppe, über die Kollegin im Nachbarlandkreis. Beide sind in einer ähnlichen Situation, tauschen sich aus und sehen jedoch keine Möglichkeit an ihrem beruflichen Status als „Kindergärtnerin“ etwas zu ändern:

„ehem hier in der Nähe oder irgendwo angemessen Zeit, also auf m zweiten Bildungsweg ch Sozialpädagogik zu studieren. (I.Mmh) Nach Hamburg kam man nicht ran. Hier gab's keine Möglichkeit. Und folglich ham wir es dann, auch (A) hat sich immer wieder bemüht. Aber (.) und dann hab ich mir gesagt, o.k. denn ist es so. Dann bleib ich eben (.) Kindergärtnerin in dem Sinne.“ (39/1224-1231)

So bleibt Frau Viets als Kindergärtnerin Kreiskindergärtnerin bis sich die gesetzlichen Grundlagen erst auf Bundes – (durch die Einführung des KJHG) und dann auf Landesebene (durch die Einführung des Nds. KiTaG) ändern.

„Ich war ja Kreiskindergärtnerin bis 1993. ch Als es ehem bis das Kindertagesstättengesetz kam“ (36/1133-1135)

Der „Battle“ wird nicht nur am Arbeitsplatz ausgetragen, sondern erlangt auch in der Arena „Staat/ Administration“ Bedeutung. Die seit über 20 Jahren bestehenden Kreiskindergärtnerinnen-Stellen werden aufgehoben oder in Fachberater*innen-Stellen umgewidmet. Obwohl gesetzlich nicht geregelt, definieren die Jugendamtsleiter die Voraussetzungen für die neuen Fachberatungsstellen. Einige der Kreiskindergärtnerinnen genügen den neuen Anforderungen nicht.

„Ja und dann änderte sich meine Stelle. (..) Dann wurde ich (.) Fachberatung. (..) Das hat der Landkreis so entschieden. (..) Sie hätten auch anders entscheiden können. (.) Weil es nicht überall so war. Die Kreiskindergärtnerinnen sind nicht per se eh dann gleich Fachberatung geworden, sondern chch es war ähm also Landkreis X. z.B. die Kolleginnen sind versetzt worden. Die sind nicht als Fachberatung eingesetzt worden. Die sind ch nicht entlassen, aber eben nicht in dieser eh als in dieser Funktion. Und so war es auch in einigen anderen Landkreisen.“ (38/1192-1200)

Marianne Viets wird von der Kreiskindergärtnerin zur Fachberaterin „umbenannt“:

„Der Landkreis (.) war aber der Ansicht, dass ich diese Aufgabe sehr wohl ausfüllen kann. (.) Und ham eben mich dann quasi (.) umbenannt, mehr oder weniger, als Fachberatung“ (38/1202-1204)

Sie bekommt einen anderen Status zugewiesen und wird wie auch schon vorher vergleichbar mit den Sozialarbeiter*innen im Jugendamt bezahlt. (vgl.38/1205)

Die Statusaneignung dauert jedoch mehrere Jahre. Frau Marianne Viets fühlt sich mit ihrer als Kreiskindergärtnerin erworbenen Professionalität den Aufgaben und dem männlichen Kollegen (Sozialarbeiter) nicht gewachsen.

Da es ihr nicht möglich ist, ein Sozialpädagogikstudium aufzunehmen, reagiert sie auf diesen „Entnennungsprozess“ (vgl. Rabe-Kleberg 1996) und der damit verbundenen Verunsicherung, indem sie eine Langzeitfortbildung beim Deutschen Verein besucht:

„Ich wollte, dass der Landkreis stolz auf mich ist. Und ich wollte das beweisen, dass ich mit Fug und Recht Fachberatung mich nennen darf.“ (52/1635-1636)

Auch gegenüber den Mitarbeiterinnen der Kindertageseinrichtungen fühlt sie sich verunsichert und „unprofessionell“. Während sie als ausgebildete Kindergärtnerin gegenüber den Spielkreisgruppenleiterinnen – und helferinnen, immer als besser ausgebildet galt, verändert sich dies mit den neuen Aufgaben. Die Leiter*innen der Kindertageseinrichtungen sind Erzieher*innen, selten auch Sozialpädagog*innen und damit ist der Ausbildungsstand vergleichbar. Als weiteres Defizit erlebt sie ihre eigene Praxisferne:

„Ich war nie eine Fachberatung, auch nicht als Kreiskindergärtnerin, ch ehe hab ich mir eingebildet, dass ich es besser kann als sie. Ganz im Gegenteil. Ich war lange dann ja auch aus der Praxis raus. Sie waren die Professionellen, aber ich hatte den Blick von außen und ich konnte sie, ihnen das spiegeln.“ (37/1157-1161)

Sich selber als professionell mit einer Sicherheit in der eigenen Professionalität erlebt Marianne Viets erst wieder als im Landkreis bei freien Trägern Fachberaterinnen eingestellt werden, mit denen sie zusammenarbeiten kann:

„Was ja dann noch mal die Fachberatung, noch mal wieder nen Stück (.) wichtiger gemacht hat und professioneller gemacht hat. (.) Und wo wir uns dann auch in diesem Kreis ja auch gut ergänzen konnten. Das war schon (.) toll“ (59/1880-1883)

Auch die Erweiterung des Arbeitsauftrages durch den Jugendamtsleiter trägt zu einem Gefühl der Professionalität bei. Sie hat die Möglichkeit dazu zu lernen und Überblick zu gewinnen:

„Das ich mich auch mit dem Fach - eh Tagespflege (.) so auseinandersetzen musste(.). Weil dadurch konnte ich dann auch wieder sehr gut abgrenzen, was ist jetzt Tagespflege? Was ist Kindergarten? (I.Mh) Wo ist die Schnittstelle? Was

ist sinnvoll? Was ist sinnvoll, was ist nicht sinnvoll? Sonst hätte ich das gar nicht so können. (..) Das hat mir also auch noch wieder nen Stück (..) ja bisschen mehr Professionalität gegeben.“ (60/1906-1913)

Ein weiterer positiver Faktor ist ihre Mitarbeit als Fachberaterin in offiziellen Gremien (z.B. AG nach § 78 SGB VIII):

„Das ist einerseits dadurch passiert, dass ehem na ja ich eben anders präsent war. Das ich eben auch in Ausschüssen immer mal wieder präsent war.“ (61/1949-1950) (siehe Kap.5.3)

Das Teilen einer beruflichen Bezeichnung mit Kolleg*innen, die ähnliche Aufgaben wahrnehmen und mit denen partiell zusammengearbeitet werden kann, führt zu einem Erstarren der eigenen professionellen Identität, ebenso wie die Möglichkeit öffentlich wahrgenommen zu werden und sich in Diskursen beteiligen zu können.

Im Gegensatz zu ihrem Kollegen, welcher die Jugendhilfe – und Sozialplanung ausweitet und dem es gelingt diese dem Bedarf entsprechend angemessen auszubauen, werden die Fachberatungskapazitäten faktisch zurückgefahren. Am Tag der Berentung von Frau Marianne Viets ist der Stellenschlüssel der gleiche wie zu Beginn ihrer Tätigkeit im Jahr 1972. Ihre Mitwirkung in der Arbeitsgemeinschaft (nach § 78 SGB VIII) und auch ihre Mitwirkung in anderen Gremien nutzt sie nicht, um für die eigene Stelle und das eigene Handlungsfeld zu kämpfen. Obwohl ihre Zuständigkeit über die Jahrzehnte (1972 bis 2010) auf ca. 3500 Plätze für Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen mit Bildungsanspruch und ein landkreisweites Netzwerk angewachsen ist.

Hier lässt sich eine fehlende „engagierte Rollendistanz“ nachzeichnen. Die Fachberaterin Marianne Viets lässt sich unter Anerkennung der Statushierarchie in die Aufgaben verstricken ohne eine Rollendistanz einzunehmen, die es ihr ermöglicht, zu erkennen, dass die qualitative Komplexität und der quantitative Zuständigkeitsbereich über ihre Möglichkeiten und die Möglichkeiten der Fachberatungsstelle hinausgehen.

Es zeigt sich ein Muster, welches sich durch Mariannes Aneignungsgeschichte zieht. Die Orientierung an den Hierarchien (wie z.B. in den beiden totalen Institutionen oder dem evangelischen Kindergarten) und dem Ertragen des unangenehmen Zustandes ohne Widerspruch zu leisten. Marianne Viets nimmt nicht die Position des „voice“ ein und beginnt, um die eigene berufliche Durchsetzung zu kämpfen. Vielmehr leistet sie Pflichterfüllung.

Dies führt trotz des Gefühls einer individuellen Professionalität zu einer faktischen De-Professionalisierung der Fachberatung in diesem Landkreis. (siehe Kap.5.3)

Dies Phänomen spiegelt sich auf der kollektiven Ebene. Wie in Kap. 5.3.12 nachgezeichnet, werden Parallelstrukturen (WIFF, Nifbe, Projekte, usw.) zur Fachberatung aufgebaut, deren Akteur*innen, die Fachberater*innen und ihre Tätigkeit weitgehend ignorieren.

6.4 „*Meine Art der Fachberatung*“ (71/2260) – Wissen, Können und Tun der Fachberaterin

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Kennzeichen professionellen Handelns nach Abbott als die Trias von Diagnose, Schlussfolgerung und Behandlung argumentiert. In der deutschen Rezeption werden diese als „Wissen, Können, Tun“ rezipiert (u.a. vgl. Rabekleberg 1996, Karsten 2011, Kählau 2013), also der „Binnenlogik“ professionellen Handelns oder mit Abbott (1988) „cognitive structure“.

Schilling betont, dass alle die in der Sozialen Arbeit tätig sind, bewusst oder unbewusst nach didaktischen Prinzipien handeln. Jedes sozialpädagogische Handeln unterliegt einer bewussten oder unbewussten Didaktik. (vgl. Schilling 2016: 12) Um dieses einer Reflexion zugänglich zu machen, ist es notwendig diese Prinzipien analytisch offenzulegen. Nur so ist es möglich die „Binnenlogik“ des professionellen Handelns zu verstehen und gleichzeitig für eine Reflexion, Wissensbildung und Weiterentwicklung des professionellen Handelns zur Verfügung zu stellen.

Dies Kapitel wendet sich daher im ersten Teil der Didaktik des Fachberatungshandelns zu. Zunächst werden theoretische Grundlagen gelegt und ein Analysemodell argumentiert, welches anschließend auf den Fall bezogen wird.

Im zweiten Teil des Kapitels werden die in der Fallrekonstruktion dargelegten Handlungsformen, welche immer didaktisch auszugestalten sind, theoretisch gerahmt, und dann ebenfalls auf den Fall bezogen.

6.4.1 Didaktik der Fachberatung

Didaktik meint die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens, d.h. sie beschäftigt sich mit den Inhalten, Zielen und der Ermöglichung der Aneignung (durch Art und Weise des Unterrichtens). Unterricht bedeutet in einem weiten Verständnis nicht nur Unterricht in

der Schule, sondern auch ein Verständnis von Didaktik in informellen und non-formalen Kontexten, in denen Menschen miteinander kommunizieren oder voneinander lernen können (wie z.B. durch eine Fernsehsendung, Theater). (vgl. Steinbacher 2011: 251)

In diesem weiten Verständnis von Didaktik handelt jede*r Lehrende didaktisch und kann nicht nicht didaktisch handeln: "Auch der schlechte Lehrer handelt didaktisch!" und das didaktische Handeln gilt es analytisch offenzulegen. (vgl. Franke/Gruschka 1996:52–54)

Nittel weist daraufhin, dass es sich bei didaktischen Prozessen immer um Aushandlungsprozesse handelt. Didaktischen Entscheidungen von Lehrenden sind abhängig von unterschiedlichen, individuellen und gesellschaftlichen Interessen (Interessen der Lehrenden, der Adressat*innen, der Finanziere, der Wirtschaft, der Wissenschaft, usw.) die vom Lehrenden bewusst oder unbewusst abgewogen werden. (vgl. Nittel 2014:201)

Die sozialpädagogische Didaktik umfasst nach Martin die Analyse und Planung der sozialpädagogischen Arbeit unter der Prämisse, danach zu fragen welche Schwierigkeiten Adressat*innen haben und nicht danach welche Schwierigkeiten sie machen. Ihr wesentliches Merkmal ist das vielseitige Reflektieren der Bedingungen und Strukturen. (vgl. Martin 1999: 43–44)

Karber führt aus, welche „Diskurswellen“ zur Didaktik im Kontext Lehramtsstudium Fachrichtung Sozialpädagogik es gegeben hat. Diese umfassen die Kontexte Hochschuldidaktik, Sozialpädagogik, Berufsschullehramt, Erzieher*innenausbildung und die Didaktik in den Kindertageseinrichtungen. Nicht nur im Hinblick auf das Lehramt, sondern für die Sozialpädagogik insgesamt, hinterfragt Karber "die Abstinenz einer sozialpädagogischen Didaktikforschung und - diskussion" (Karber 2014:211). In der Perspektive Soziale Arbeit als Unterstützung von Bildungsprozessen zu sehen, der vermehrten Kooperation von Sozialpädagogik und Schule und dem Diskurs um soziale Gerechtigkeit und Bildung weist sie auf die Notwendigkeit einer sozialpädagogischen Didaktikforschung hin. (vgl. Karber 2014: 211 f.)

Dieses Desiderat muss auch auf die Fachberatung bezogen werden. Hier stellt sich die Frage nach einer Didaktik im besonderen Maße, da die Fachberater*innen lehrend und beratend tätig sind. Sie befinden sich mit ihrem Arbeitsbereich und ihrem sozialpädagogischen Handeln zwischen Sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung. Ähnlich wie die Berufsbildung Fachrichtung Sozialpädagogik hat ihre Tätigkeit zum Ziel die Fachkräfte und andere Akteure im Feld für die Arbeit in der Kindertageseinrichtung (weiter-) zu qualifizieren. Das Lehren und Lernen findet statt in Perspektive auf die Praxis in der Kinderta-

geseinrichtung. Damit ähneln die Anforderungen an eine Didaktik, denen in der Berufsbildung Sozialpädagogik (welche jedoch als Breitbandausbildung für das ganze sozialpädagogische, sozialarbeiterische Feld ausbildet).

In Bezug auf Fachberatungshandeln wurde bislang der Begriff der Didaktik selten verwendet. Nur Rumpf nutzt diese Begrifflichkeit innerhalb eines Projektberichtes (Landkreis Waldhut). In dem Artikel: „Eine Didaktik der Beratung von Fachkräften in Kindertagesstätten“ und unternimmt er den Versuch einer skizzenhaften Darstellung eines Konzeptes einer Beratungsdidaktik. Er thematisiert das Menschenbild und das „Bild von der Erzieherin“, Grundsätze der Beratung (Freiwilligkeit, Beratungsverantwortung) und Notwendigkeit der Reflexion der Berater*in, Beziehungen im Beratungsprozess, Ziele, Zielgruppen und Vermittlungsprozesse. Rumpf argumentiert, dass es für Fachberater*innen für Kindertageseinrichtungen keine ausgearbeitete Didaktik oder kein Handbuch gäbe. (vgl. Rumpf 1999) Dies ist nach wie vor gültig.

Des Weiteren findet sich die Verbindung von Beratung und Didaktik im Kontext der Erwachsenenbildung unter der Begrifflichkeit der „Beratungsdidaktik“. Hier wird in Abgrenzung zur „Vermittlungsdidaktik“ die sogenannte „Planungs- und Beratungsdidaktik“ eingeführt. Dabei handelt es sich um Beratungsprozesse innerhalb der Fort- und Weiterbildungsseminare, in denen die Teilnehmer*innen ihre Lernwege mit den Dozent*innen beraten und planen, im Sinne einer adressat*innenorientierten Didaktik. (vgl. Bönsch 1992:162)

Anhand des Sozialdidaktischen Analysemodells sollen im Folgenden, die verschiedenen didaktischen Dimensionen im Fachberatungshandeln analysiert werden.

Die Thematik der Didaktik von Fachberatung durchzieht implizit das gesamte Interview mit der Fachberaterin und auch die gesamte Rekonstruktion. Immer wieder wird ersichtlich, wie sich das Verhältnis von der Fachberaterin zu den Mitarbeiterinnen der Spielkreise (später der Kindertageseinrichtungen) und dem Gegenstand (der Pädagogik in der Kindertageseinrichtung) gestaltet. Es bildet sich also eine didaktische Grunddenkfigur des didaktischen Dreiecks ab.

Franke und Gruschka kritisieren dieses didaktische Grundmodell des Dreiecks als trivialen Zusammenhang von "lediglich" drei Faktoren (a.a.O. vgl. 55) und erweitern das Dreieck zur Pyramide, wodurch eine "Vorderbühne" (das ursprüngliche Dreieck) und eine "Hinterbühne", welche die unterschiedlichen (die der Schüler*innen und der Lehrer*innen) Vorstellungen vom "Gegenstand" darstellt. Außerdem fügen sie einen Gegenstand hinzu, der sich außerhalb der Pyramide befindet. Dies ist der Gegenstand, der

unabhängig vom Unterricht und den Vorstellungen existiert. In den vorgestellten Gegenstand G_1 (Vorstellung des Lehrenden) fließt ein, wie die Schüler*innen durch die Lehrenden eingeschätzt werden und was sie am Gegenstand für bedeutungsvoll und für die Schüler*innen als wichtig erachten. G_2 stellt die Voreinstellung der Schüler*innen zum Gegenstand dar. Hier fließen Lernerwartungen und subjektive Voraussetzungen in die Vorstellung mit ein. Ein „gemeinsamer“ Gegenstand konstruiert sich erst im Unterrichtsgeschehen und ist immer als didaktisches Medium zu verstehen (vgl. Franke 1996: 55–61)

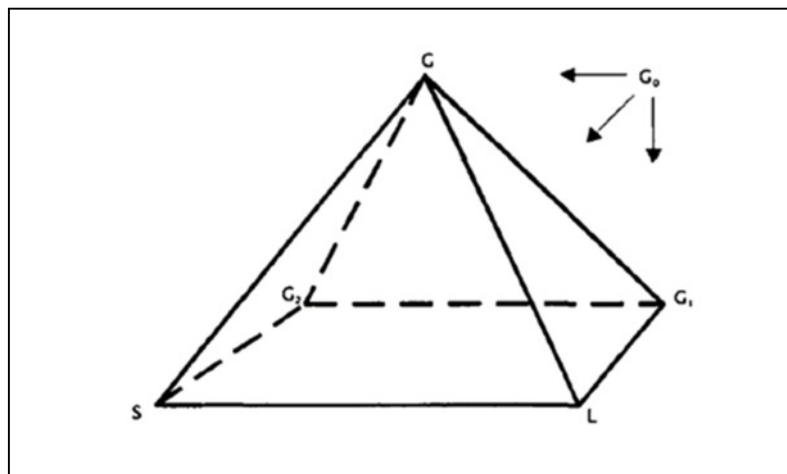


Abbildung 21: Didaktische Pyramide (Franke/Gruschka 1996:59)

Das Sozialdidaktische Analysemodell (Karsten, u.a.), welches im Folgenden vorgestellt und auf die Fachberatung bezogen wird, bezieht die von Franke/Gruschka argumentierte Komplexität des Unterrichtsgeschehens und des Lernens ein und erweitert diese um die Perspektive des Lernens „Wozu“. Mit Blick auf das sozialpädagogische Arbeitsfeld mit seinen professionellen Herausforderungen (siehe Kap. 6.2 ‚Uno-acto-Prinzip, Verantwortlichkeit und Geduld als Essential, Unsicherheit (Rabe-Kleberg 1994), Unabgeschlossenheit (Karsten ab 1994), Prinzip der Ko-Produktion, Erbringungs- und Realisierungsarbeit (Schaarschuch ab 1995), Soziale Kompetenz als Fachkompetenz (Thießen/Schweitzer 2000), reflexiv ko-konstruierendes Arbeiten, vielfältige Interaktionsprozesse, um eigene Vorstellungen zu entwickeln (Wustmann 2010), stellt es das aktuelle und zukünftige sozialpädagogische Handeln im Kontext des Berufsfeldes, der Disziplin, der

Profession und den Bezugswissenschaften in den Mittelpunkt seiner didaktischen Analysedimensionen. Der Zusammenhang von „Wissen – Können – Tun – Reflektieren Ethische Fundierung – und professionelle(r)m Habitus“ (Karsten 2006) ist dabei essentiell.

6.4.1.1 Sozialdidaktik

Für die Ausbildung von Erzieher*innen wird die Didaktik unter dem Begriff „Sozialdidaktik“ seit den 1980er Jahren diskutiert. Ausgehend von den ersten Überlegungen durch Krüger, welche den "ganzheitlichen Charakter" der erzieherischen Arbeit betonte und herausstellte, dass der Erziehende immer auf die Sozialisationsprozesse Einfluss nimmt, auch wenn er nicht handelt, fordern Karsten und Habel (1986) die Konzeptionierung einer Fachdidaktik für die Sozialpädagogik. Diese muss den komplexen Strukturen des Arbeitsfeldes gerecht werden und entsprechend darauf vorbereiten. Neben fachwissenschaftlichen Wissen, müssen auch die "Problembereiche Selbstwahrnehmung, Verhaltenssteuerung und Reflexion individueller beruflicher Handlungsformen (a.a.O.316) einbezogen werden. Diese Komplexität und die gleichzeitige multidisziplinäre Struktur der Bezugswissenschaften verbietet die Reduktion der Inhalte. (siehe Themenauswahl Kap. 6.4.13) Karsten/Habel legen ein Analysemodell zur Ordnung der didaktischen Problemebenen vor. Betonen jedoch, dass diese eine Gleichzeitigkeit besitzen und nicht voneinander trennbar sind.

- "Problemebene der je konkreten beruflichen Handlungssituation mit ihren fachlichen und sozialen Anforderungen;
- die Problemebene des "beruflichen Handlungswissens" als dem übersituativen, in verschiedenen Abstraktionsniveaus denkbaren Bestand beruflichen Regel- und Theoriewissens;
- die Problemebene der Bezugswissenschaften als dem Zusammenhang je spezifisch konstituierter fachwissenschaftlicher, hilfswissenschaftlicher und kontextwissenschaftlicher Kenntnisbereiche.

Quer zu diesen thematisch bestimmten Ebenen und mit ihnen verbunden liegen

- die Problemebene der Realisierung und der Aufarbeitung von durch die obigen Inhalte ausgelösten subjektiven Erfahrungs- und Aneignungsprozessen;
- die Problemebene der Vermittlung dieser Inhalte im Kontext abschlussbezogenen [sic!], formalisierten und nicht zuletzt mit dem Anspruch auf Förderung von Handlungskompetenz ausgestatteten Lernens“ (Karsten/Habel 1986: 316-317).

Karsten/Habel grenzen sich deutlich von dem lehrtheoretischen Didaktikmodell (Schulz), dem kybernetisch-informationstheoretischen Didaktikmodell (Frank/Cube) und dem bildungstheoretischen Didaktikmodell (Klafki) ab. Diesen Modellen der allgemeinen Didaktik ist gemein, dass sie "Inhalts - und Beziehungsmomente des Unterrichts" nicht gemeinsam und gleichwertig denken. Diesen Gedanken greift nur die morphologische (Salber, Spies, Habel, Heitzer, Hootenbacher) und kommunikative Didaktik nach Schäfer/Schaller auf. Die morphologische Didaktik versteht den Unterricht als einen Interaktionsprozess von gleichrangigen Partner*innen, in dem Lehrende als Lernhelfer*innen wirken und den Schüler*innen "gesellschaftliche und berufliche Wert - und Normvorstellungen" (a.a.O.118) immer wieder neu präsentieren, um im didaktischen Prozess "Subjektive und "objektive" [sic!] Erfahrungs-, Deutungs - und Bewertungs- und Handlungsmuster" (a.a.O.318) verhandeln zu können. (vgl. Karsten 1986: 318)

Die kritisch-kommunikative Didaktik (vgl. Schäfer/Schaller 1976) der 70er Jahre fokussiert die Beziehungsstrukturen der Lehr-Lern-Situationen und erhebt den Anspruch eine Didaktik zu realisieren, die eine herrschaftsbewusste und annähernd symmetrische Kommunikation ermöglicht. (vgl. Alsago 2017: 131)

Diese Überlegungen sind in das sozialdidaktische Analysemodell eingeflossen. Karsten/Krüger/ Dittrich plädieren für die Entwicklung einer Sozialdidaktik als Fachdidaktik für die berufliche Fachrichtung Sozialwissenschaft. Krüger/Dittrich betonen:

„Nicht zuletzt beanspruchen die hier vorgestellten Grundrisse einer Sozialdidaktik Geltung auch für die Lehrerausbildung, ebenso wie für die Fachschüler und Erzieher selbst. Sie verlangt von Lehrern, Sozialarbeitern und Erziehern, sich als Gegenüber und als Betroffene zugleich im Sozialisationsprozeß [sic!] zu verstehen, d.h. sich als lernender Teil dieses Geschehens zu begreifen und dieses gleichzeitig als (ein) fühlender, reflektierender und handelnder Gestalter inhaltlich zu füllen" (Krüger 1986: 341).

Krüger/ Dittrich verweisen auf den sogenannten „Doppelten-Theorie-Praxis-Bezug“. Bezugnehmend auf Kupffer (1977) argumentieren sie die Bedeutung der Beziehungsstruktur im Lehrer*innen – Schüler*innenverhältnis (in der Ausbildung zur Erzieher*in) im Verhältnis zu den Strukturprinzipien in der späteren Berufspraxis der Schüler*innen im sozialpädagogischen Feld. Sie heben hervor, dass es sich dabei nicht um eine „methodische „Spielart“ handelt, sondern um eine „prinzipielle berufsqualifikatorische Notwendigkeit“ (Dittrich, Krüger 1986:331). „Wie in der Schule gelernt wurde und wird, bleibt der Art und Weise, wie in der Berufspraxis gehandelt wird, nicht äußerlich“ (Dittrich, Krüger 1986: 331).

Im Jahr 2003 pointiert Karsten die eigenen Überlegungen und die von Krüger/ Dittrich zur Sozialdidaktik auf die Profilvermerkmale „Berufsfeldbezug, Theoriebezug und (doppelte) Vermittlungspraxis“ (a.a.O.352) und stellt die Einheit von „Denken, Fühlen und Handeln“ (a.a.O.352) und die „Integration von Wissen, Können und Tun“ (a.a.O.352) für die gesamte Persönlichkeit heraus. Die ausgeführten Aspekte erweiterte sie durch die Bezugnahme auf den Diskurs um die „personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufe“ als Frauenberufe. (vgl. Karsten 2001, Rabe-Kleberg 1997) Die besonderen Charakteristika dieser Berufe, „wie Koordination und Kooperation im Interaktions- und Kommunikationszusammenhang der Erbringung, Unsicherheiten im Prozess, da z.B. Bildungs-, Erziehungs- und Beratungs- oder Lernprozesse prinzipiell unabgeschlossen sind, machen es unausweichlich sozialdidaktisches Denken und Reflektieren, Konstruieren und Dokumentieren mehrperspektivisch anzulegen“ (a.a.O. 353).

Ziel muss es sein „sozialpädagogische Problemfelder auf dahinterliegende Fragestellungen hinzu analysieren und mit dem Blick auf diese Probleme bestehende soziologische, pädagogische und psychologische Kenntnisse zu reformulieren“ (a.a.O.353). Dies sei, so Karsten, die Aufgabe der Ausbildung. Karsten argumentiert das bewusste Aufeinander beziehen der praktischen Erfahrungen und Theorie(-bildung). Die „Verbindung von Handeln, Tun und Reflexion“ ermöglicht „die Interpretation von Interaktionen und Kommunikationsprozessen“ und „die Fähigkeit zu Entscheidungen im Erziehungshandeln“ (a.a.O.353). Dies erfordere ein Konzept des „sozialwissenschaftlich orientierten Lernen und Forschens“, welches mit der entsprechenden Qualität zu „strategischem Handeln in der (sozialpädagogischen) Praxis“ (a.a.O.365) befähige. Karsten hebt in ihren Ausführungen die Bedeutung und gleichzeitige Verantwortung der personenbezogenen Dienstleistungen und ihrer Didaktik für die Gestaltung einer „sozialgerechteren Zukunft“ (a.a.O.370) hervor. Gesellschaftliche Bedingungen und ihre Entwicklungserfordernisse benötigen sozialdidaktische Reflexion. „Personenbezogene soziale Dienstleistungen“, wie die Fachberatung für Kindertageseinrichtungen, sind in der Verantwortung an der Gestaltung „menschlicher und menschenwürdiger Lebensformen“ nachhaltig mitzuwirken und damit den sozialstaatlichen Auftrag des Grundgesetzes zu verwirklichen. Karsten betont dabei die Verantwortung für die „soziale Zukunft“.

(Sozial-)Ökonomie, Verteilung von Macht und Finanzen, soziale Dienstleistungen, Qualitäten von Raum und Zeit sind in jeweiligen sozialen Handlungsfelder zu reflektieren und so auszugestalten, dass gegenwärtig und zukünftig „Menschlichkeit und soziale Qualitäten“ zum handlungsleitenden Prinzip werden. (vgl. Karsten 2003: 352 -371) Die ethische Fundierung und Reflexion wird daher in das hier vorgelegte Analysemodell für das Fachberatungshandeln als basierender Fokus aufgenommen.

Karber fasst die Ausführungen zur Sozialdidaktik wie folgt zusammen: „In diesen sozialdidaktischen Ansätzen (Krüger/Dittrich 1986; Habel/Karsten 1986; Karsten 2003) wurde ein didaktisch-begriffliches Grundgerüst geprägt. Beachtung finden hier relevante Aspekte wie die Komplexität des Lernprozesses, Ganzheitlichkeit des Lernens, Reflexion des Handelns sowie Reflexion über berufliche Sozialisationsprozesse und integrierte Persönlichkeitsentwicklung, die Integration sozialpädagogischer Praxis in eine sozialpädagogische Theoriebildung, fächerübergreifende Theorie-Praxis-Verbindungen und das Primat der Praxis (Krüger/Dittrich 1986; Habel/Karsten 1986; Karsten 2003). Darin enthalten ist eine veränderte Haltung der pädagogischen Fachkräfte und Lehrenden, die auf Reflexivität, reflektierte Selbstwahrnehmung, forschende Haltung sowie eine veränderte Beziehungsgestaltung zielt (vgl. Karsten 2003: 358f.). Zudem wird dem biographischen Lernen und der Reflexion beruflicher Handlungssituationen hohe Relevanz beigemessen, wodurch ein Lebens- und Berufsweltbezug eingebettet wird. Demzufolge muss auch die Unterrichtsgestaltung auf diese Ausgangslage Bezug nehmen (ebd)“ (Karber 2017: 71).

Karsten versteht die Sozialdidaktik als ein analytisches Modell, welches „für die jeweiligen Ausbildungs - und Praxiszusammenhänge, „*also Erzieherinnenhandeln, Lehrerhandeln, Fachberatungshandeln, Fort - und Weiterbildung, Ausbildung der Ausbilder*“[sic!], weiter zu konkretisieren“ (Karber 2014:158) ist und bezeichnet die „Sozialdidaktik als ein *„Arbeitsprogramm“*, welches Reflexion *„theoretisch fundierte (r) Dekonstruktion“* [sic!] und gleichzeitig Konstruktion ermögliche. (vgl. a.a.O. 158). Im Anschluss an Krüger/Dittrich (1986), Karsten/ Habel (1986), Karsten (2003) argumentiert Karber die Sozialdidaktik als Berufsfelddidaktik. Die drei relevanten Dimensionen (Theorie-Praxisverknüpfung, integrale Persönlichkeitsentwicklung, "doppelte Vermittlungspraxis" (bzw. mehrfacher Theorie-Praxis-Bezug) ermöglichen didaktische Reflexionen im Kontext beruf(schulischer) Unterrichtspraxis, in Wissenschaft und Theoriebildung, also im universitären Kontext, genauso wie in Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit/ Sozialpädagogik, also dem Berufsfeld. (vgl. Karber 2017: 90) D.h. das sozialdidaktische Analysemodell ermöglicht auch die Analyse des Fachberatungshandelns.

Die „Problemebenen“: berufliche Handlungssituation (Themen), berufliches Handlungswissen (übersituativ), Bezugswissenschaften und die querliegenden „Problemebene“: Berücksichtigung der „subjektiven Erfahrungs- und Aneignungsprozesse“ und „Vermittlung“ im Kontext des formalen Lernens (vgl. Karsten 1986), werden im Folgenden ergänzt, erweitert, für das Feld der Fachberatung konkretisiert und im Weiteren exemplarisch am konkreten Fall veranschaulicht.

Folgende Reflexionsfoki sind notwendig :

- die konkrete berufliche Handlungssituation und die damit verbundenen Themen,
- das berufliche (übersituative) Handlungswissen,
- die Bezugswissenschaften,
- die ethische Fundierung und Reflexion.

Quer dazu:

- die Problemebene „der Realisierung und der Aufarbeitung von durch die obigen Inhalte ausgelösten subjektiven Erfahrungs - und Aneignungsprozessen“ wird erweitert um den Fokus auf die vielfältigen Akteur*innen mit ihren jeweiligen Lebens – und Berufskontexten und ihren Aneignungsgeschichten,
- die Problemebene der Vermittlung dieser Inhalte in abschlussbezogenen Kontexten wird ersetzt durch die Reflexion der Erbringungskontexte der jeweiligen pädagogischen Handlung (Instituetik),
- der Mehrfache-Theorie-Praxis- Bezüge.

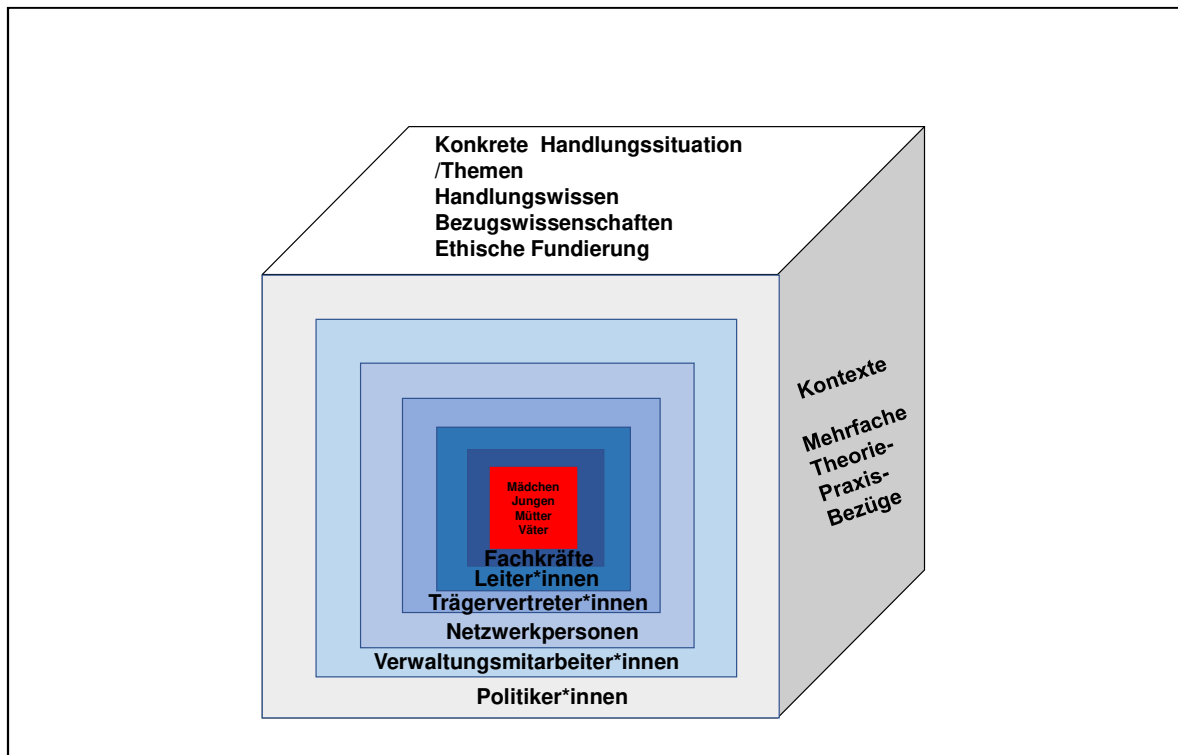


Abbildung 22: Fachberatungsdidaktikmodell, eigene Darstellung (in Anlehnung an Karsten 2017:28)

Im Folgenden werden die Reflexionsfoki im Einzelnen vorgestellt und im Kontext des Falls diskutiert.

6.4.1.2 „Wir ham ein sehr großen Wert auf Praxis gelegt“(27/838-839) -Die drei Problemebenen oder Themen – Wissen – Wissenschaft

Wie beschrieben wird in der sozialdidaktischen Reflexion die Einheit von „Denken, Fühlen und Handeln“ und die „Integration von Wissen, Können und Tun“ als grundlegend für das professionelle sozialpädagogische Handeln betrachtet. Kählau fasst unter Bezug auf Karsten zusammen: „...“, dass diejenigen, die einen sozialen Beruf ausüben (wollen), über sicheres Wissen und die Fähigkeit, Wissen zu bilden, über eine differenzierte Art des Könnens und eine ebenso differenzierte Art des pädagogischen Handelns, also des Tuns, verfügen müssen“ (Kählau 2013: 9).

Damit wird verwiesen auf die unterschiedlichen Ebenen des Wissens und der Wissensbildung als eine der Grundlagen pädagogischen Handelns.

In einem durch Karber geführten Interview umreißt Karsten diese Problemebenen des analytischen Sozialdidaktikmodells neben dem Doppelten Theorie - Praxis -Bezug wie folgt: „...“, die „*Herausforderungen der direkten Handlungspraxis*“ [sic!] (Karsten), den Einbezug der „*ordnungsrechtlichen Vorgaben für Kindereinrichtungen*“ [sic!] (ebd.:17), die Berücksichtigung der Bezugswissenschaft im Rahmen „*einer sozialpädagogischen Fundierung*“ [sic!] (ebd.:18) sowie die „*Bildung [einer] Persönlichkeit*“ [sic!] (ebd.)“ (Karber 2014: 158). Karsten et.al sprechen sich in der Sozialdidaktik dafür aus, in berufsbildenden sozialpädagogischen Ausbildungsgängen „die praktische Erfahrung und theoretische Ausbildung nicht als separate Gegenstücke zu betrachten, die sich im Kopf der Schüler schon zugunsten einer Qualifizierung verbinden werden, sondern bewusst aufeinander zu beziehen“ (Karsten 2003:354).

Nach Gruschka (1995:11) soll die die sozialpädagogische Praxissituation als Ausgangspunkt dienen.

An der vorliegenden Rekonstruktion kann nachgezeichnet werden, welche Ausgangspunkte die Kreiskindergärtnerin spätere Fachberaterin wählt, welches berufliche Wissen sie einbezieht und welchen Stellenwert Wissenschaft und Bezugswissenschaften für sie darstellen.

Dies zeigt sich zunächst an den Ausbildungsinhalten. Der Aufbau der Spielkreisgruppenleiterinnenausbildung erinnert an die Kindergärtnerinnenausbildung, die Marianne

Viets selber durchlaufen hat. Eine Kombination von praktischer, theoretischer und musischer Ausbildung. (vgl. Hoffmann 1958: 16) Die Inhalte des „Rahmenstoffplanes“ für die Spielkreisleiterinnen korrespondieren mit den Inhalten der Kindergärtnerinnenausbildung der 60er Jahre. Während die allgemeinbildenden Fächer, wie Deutsch, Naturkunde usw. nicht unterrichtet werden, folgen die übrigen Inhalte der gleichen Fächerlogik. (vgl. Hoffmann 1958, Nds.MBI.Nr.22/1972)

Wie in der Rekonstruktion gezeigt, erfolgte der Unterricht im Kindergärtnerinnenseminar durch „Nicht-Pädagogen“, die das Unterrichten nicht gelernt hatten. (vgl. Kietz 1966:25 in Derschau 1976:242) Gerade die praktischen Fächer wurden von ehemaligen Kindergärtnerinnen, die sich zur Jugendleiterin weitergebildet hatten, unterrichtet. (vgl. Derschau 1976: 241–243)

Ähnlich gestaltet es sich in der Ausbildung für die Spielkreisleiterinnen. In der 1972 veröffentlichten „Richtlinie für die Kinderspielkreise“ sind Inhalte und Zeitumfänge festgelegt. Für die theoretischen Fächer wie Entwicklungslehre und Erziehungslehre werden externe Referenten engagiert. Die praktischen Fächer wie Methodik, musische Erziehung, elementare Sporterziehung und Literatur (vgl. Nds.MBI.Nr.22/1972: 836) übernehmen die Kreiskinderpädagoginnen selber. Da die Kreiskinderpädagoginnen ausschließlich für die Arbeit mit Kindern ausgebildet sind, müssen sie sich „ihre eigene Didaktik“ kreieren. Marianne Viets, die von der Qualität ihrer eigenen Ausbildung sehr überzeugt ist, orientiert sich mit der eigenen Unterrichtsausübung an dem, was sie selber erlebt hat.

Die Kreiskinderpädagoginnen treffen Entscheidungen darüber, welche Inhalte sie unterrichten.

„was muss man wissen, was muss man können, wenn man mit Kindern arbeiten will? Muss ich zuerst einmal, muss ich (.) chch über Lieder verfügen, ich muss mit ihnen singen können, ich muss mit ihnen spielen. Ich muss wissen, natürlich muss ich eh über Psychologie und über Methodik.“ (27/845- 849)

Sie orientieren sich dabei an der Richtlinie und ihren eigenen Erfahrungen und Vorlieben.

„...ich hab so im Bereich Musik, den musikalischen Typ. Also das Musische, das hab ich denn immer so vermittelt. Und Kinderliteratur, das war so mein Steckenpferd“ (25/775-776)

Besondere Betonung findet das praktische Tun mit Kindern:

„Ham da versucht denen das mitzugeben, was wir, wo wir der Meinung waren das man das unbedingt braucht. Anders als in der Fachschule zum Teil unterrichtet wurde. Wir ham ein sehr großen Wert auf Praxis gelegt.“ (27/836-839)

Diese so verstandene Praxis bildet für sie die Basis für das Arbeiten mit Kindern, welche sie sowohl als „Grundstock“ als auch als „Handwerkszeug“ versteht:

„Und das was sie können, auch wenn sie später Erzieherin geworden sind, ham sie im Grunde, den Grundstock, ham sie eigentlich hier bei uns gelernt. Weil da so auch, man kann, man braucht Handwerkszeug. (.)“ (27/ 840-844)

Im Laufe ihrer Berufstätigkeit kommt es immer wieder zu Anregungen für pädagogische Veränderungen. Diese werden zu meist durch das Landesjugendamt angestoßen, wie in den achtziger Jahren mit dem Situationsansatz und in den neunziger Jahren mit der Reggio-Pädagogik zu beobachten ist. Ihr Zugang zu den pädagogischen Ansätzen ist das „Praktische“:

„Sie sind angefangen mit dem Raumteilverfahren, weil ich gesagt habe was Praktisches ist immer gut am Anfang. Den Tageslauf ändern, so dass so diesen Rahmen schaffen, um das Innere dann nachher“ (29/916-919) (EA-Situationsansatz)

„Die Spiegelzelle, die wir selber gemacht haben. ch eh Kaleidoskop ham wir selber gemacht. ehm . Alles was so nen bisschen, ja alles mit Spiegeln vor allen Dingen, nich. Diese, das Fühlebuch, ch das war ja auch so mein Part.“ (55/1751-1754) (EA-Reggiopädagogik)

Obwohl sich ab Mitte der neunziger Jahre die Inhalte der Fortbildungen langsam ändern, denn Marianne Viets muss nicht nur den Ansprüchen der Spielkreise, sondern auch der Kindergärten und der sich entwickelnden Pädagogik gerecht werden, scheint ihre Prämisse, dass das „Praktische“ besonders wichtig ist für die pädagogische Arbeit mit Kindern, immer wieder durch.

Dies betont Marianne Viets auch für Seminare, die sie in der Gegenwart (des Interviews) in Kooperation mit den Landfrauen durchführt:

„Aber ich finde es auch mit sehr wichtigem Inhalt. (.) (i.Mh) Es ist nicht nur(.). Es ist, bisschen was Praxis nahes, aber es ist , was ich auch wichtig finde, dass wir nur in der Fortbildung nich nur immer Theorie haben“ (66/2095-2097)

Dieses Zitat verweist nicht nur auf die Bedeutung, die das praktische Tun für Marianne Viets in diesem Kontext besitzt, sondern deutet auch auf die Themen Landwirtschaft und Haushalt:

„Auch was haben wir hier eigentlich alles. Das geht, verkümmert sonst. (I.Mh) (.) Die gehen nur noch in Supermarkt. Die Eltern können das nicht. Und die Mütter können vor allem überhaupt nicht mehr kochen. Die Kinder (.) , wenn die das nicht im Kindergarten und die Erzieherinnen auch nicht. (..)“ (66/2107-2110)

Immer jedoch bezieht sich die Fachberaterin die Inhalte auf, die ihr durch das Land vorgegeben werden. Dies zeigt sich gleich zu Beginn ihrer Tätigkeit als Kreiskindergärtnerin:

„Ham uns die Richtlinien, die sie ja schon hatte, vorgenommen, was im Grundkurs, also Einführungslehrgang, Aufbau und Abschluss. Da war das schon in etwa stand das da ja alles drin. Das sind ja die, praktisch die ja (.) bis zum Schluss ja existiert haben. Waren die genau, die Inhalt standen ja alle schon da.“ (24/759-764)

Auch der Situationsansatz (1983) und die Reggio-Pädagogik (1989) werden über das Landesjugendamt an die Fachberaterin herangetragen. Mit den Inhalten der folgenden Jahrzehnte verhält es sich ebenso. Dies zeigt sich besonders nach der Veröffentlichung der Pisa-Ergebnisse und dem dadurch entstandenen bildungspolitischen Aktionismus, welcher vorangetrieben durch das Land Niedersachsen, aber (wie nachgezeichnet) auch durch Projektträger und zivilgesellschaftliche Organisationen immer neue Themen und Inhalte versuchte in der Kita-Landschaft zu platzieren. Hier ist auffällig, dass die Fachberaterin jedes dieser Themen (Bildungsplan, Sprachförderung usw.) aufnimmt und versucht in die Kindertageseinrichtungen zu transferieren. Es fällt ihr dabei nicht auf, dass es sich um zum Teil widersprechende Prämissen und Konzepte handelt, wie anhand der Sprachförderprogramme des Landes (KonLab usw.) und der alltagsintegrierten Sprachbegleitung durch das Inklusionsprojekt des Erwachsenenbildungsträger (Kap.5.3.12) und dem im Widerspruch stehenden Projekt „Haus der kleinen Forscher“ zu den Lernwerkstätten in der Rekonstruktion gezeigt wurde.

Die Fachberaterin versucht alle an sie herangetragen Themen und Anforderungen zu bedienen. Dieses Handlungsmuster lässt sich wie in der Rekonstruktion und den Strukturhypothesen dargelegt, zurückführen auf das starke und nicht erfüllte Bedürfnis nach Anerkennung, eigenem Ehrgeiz und dem Wunsch es allen recht zu machen.

Dies führt dazu, dass ein eigenes Kriteriensystem für die Auswahl von Themen nicht ersichtlich wird und gleichzeitig neue Themen in ihrer Herangehensweise wie altbekannte Themen be – und verhandelt werden, d.h. auf der Folie des praktischen Tuns. Selbst die Langzeitfortbildung zu Fachberaterin, bei der es im Wesentlichen um Bera-

tungsprozesse ging, ergibt keine diesbezüglich keine sichtbare Veränderung. Ein Resultat dieser Fortbildung hätte die inhaltliche Orientierung an der tatsächlichen Praxis, den Handlungssituationen der Kindertageseinrichtungen und ihren Mitarbeiterinnen sein können. Eine solche Ausrichtung bzw. den Einbezug dieser Perspektive zeigt sich jedoch nicht.

So orientieren sich die Inhalte der Fortbildung und Beratung über Jahrzehnte an der Selbstverpflichtung zur „Loyalität“ (zum Landkreis als Arbeitgeber) und dem Erfahrungshintergrund der Fachberaterin, welcher sich besonders auf Erfahrungen aus der Landfrauenschule und dem Kindergärtnerinnenseminar bezieht.

Auch pädagogische Neuerungen werden auf diesem Hintergrund eingeordnet, pointiert und damit verbundenen den Spielkreismitarbeiterinnen (später den Mitarbeiterinnen der Kindergärten) entsprechend ausgewählt angeboten. Deutlich zeigt sich, wie die Auswahl der Inhalte und die Reduktion der Themen abhängig sind von den Vorerfahrungen, den kulturellen Prägungen und dem Reflexionsvermögen der Fachberaterin.

Die didaktischen Problemebenen des übersituativen Handlungswissens und der Bezugswissenschaften bleiben weitgehend unberücksichtigt, was dazu führt, dass die Fachberaterin selber als auch die Mitarbeiterinnen der Kindertagesstätten nur minimal ihre Pädagogik weiterentwickeln.

6.4.1.3 *„Mein Ziel war auch immer, warn immer die Kinder“* (57/1817-1818) - Ethische Fundierung und Reflexion

In ihren Ausführungen zur Sozialdidaktik weist Karsten daraufhin, dass die Sozialen Berufe „Gestaltungszentren des Sozialen“ (Karsten 2005) sind als „Garanten für Lebensqualität“ (Karsten 2003) wirken. Sie sind in Verantwortung durch die didaktische Ausgestaltung ihres Handelns nachhaltig an einer „sozialgerechteren Zukunft“ im Sinne des sozialstaatlichen Auftrages des Grundgesetzes mitzuwirken. Die professionelle sozialpädagogische Handlung, wie die Fachberatung, benötigt damit moralisch - normative Leitlinien. Diese sind jedoch nicht selbstverständlich, sondern „müssen für unterschiedliche Gesellschafts- und Lebensfelder und Aufgaben neu begründet, ausgehandelt und erkämpft werden“ (Thiersch 2011:968).

Im Sinne einer Berufsethik bedarf es auf Grundlage der normativen Leitlinie des Grundgesetzes einer Auseinandersetzung um die gesellschaftliche Funktion der Sozialen Arbeit, hier der Fachberatung und den Zielen für die Adressat*innen. Im Sinne des mehrfachen Theorie-Praxis- Bezuges sind hier die Beziehungen zwischen den Adressat*innengruppen (z.B. Mädchen/Jungen/Queers - pädagogische Fachkräfte - Leiter*innen) als spezifische Anforderung, aber auch die Anforderungen der diversen Kontexte, gesellschaftlichen Veränderungen usw. reflexiv einzubeziehen. (vgl. Thiersch 2011: 968)

Gerade in der „Gemengelage“ von sich zum Teil widersprechenden Anforderungen, die an die Fachberater*innen gestellt werden, ist dieses „dritte Mandat“ zusätzlich zu den Mandaten von „Hilfe“ und „Kontrolle“, wie es Staub-Bernansconi (seit 1995) in Bezug auf die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession formuliert, für die Reflexion des Handelns essentiell.

Wie in der Fallrekonstruktion (Kap.5.3) und den Entwicklungslinien von Fachberatung (Kap.6.1) nachgezeichnet, gerät die Fachberatung durch den ökonomischen Druck und dem Interesse der Politik, in ein „reaktives Hamsterrad“, welches einer ethischen Reflexion, Analyse und Entwicklung ethisch fundierter Handlungsstrategien vielfach entgegensteht und die Frage nach der Sozialen Gerechtigkeit für die Kinder in den Kindertageseinrichtungen aus dem Blick geraten lässt.

Konkret ist es die Aufgabe der Kindertageseinrichtung und ihrer Mitarbeiter*innen die Menschen - und Kinderrechte in den Kindertageseinrichtungen pädagogisch zu realisieren und zu garantieren. (vgl. Rabe-Kleberg 2017) Die Aufgabe der Fachberater*innen ist es die Mitarbeiter*innen dabei zu begleiten und zu unterstützen.

Die Forschungsergebnisse von Hebenstreit (1984), Strätz (1996) und Miedaner (2002) verweisen darauf, dass Fachberater*innen diesen Auftrag bewusst oder unbewusst annehmen. Sie verstehen sich vielfach als Interessenvertretung der Mädchen und Jungen. Hebenstreit formuliert als ein Ergebnis einer Gruppendiskussion "Zielpunkt ihrer Arbeit sei das Wohl des Kindes“ und merkt an, dass dies unspezifisch erscheint. Die Fachberater*innen erklären nicht genauer, was dieses Ziel für ihre Arbeit bedeutet. (vgl. Hebenstreit 1984: 240)

Ähnliches findet sich auch in der Rekonstruktion und im Interview:

„Mein Ziel war auch immer, warn immer die Kinder (..) Und nie. (.) Die Kinder, dann die Frauen (.) (I.Mh) und dann der Träger, der kam immer zuletzt.“ (57/1817-1820)

Der Begründungszusammenhang, welcher innerhalb des Interviews durch die Fachberaterin angeführt wird, ist das eigene „Gerechtigkeitsempfinden“, wie sie es selber nennt. Dies führt sie mehrfach auf eigene Leiderfahrungen in der Kindheit zurück:

„da - es war aber schon ab der sechsten Klasse für mich eben ziemlich klar, dass ich was mit Kindern machen wollte, hing damit zusammen, und hatte dann zum Glück ne Nachbarin die sich nachher um mich gekümmert hat und dadurch hab ich son bisschen mehr Fuß gefasst, aber ich vermute, dass ich von diesem (.) Erlebnis her ähem mich zu Kindern, denen es nicht gut geht hingezogen gefühlt hab, das ich unbedingt etwas mit Kindern machen wollte (l.: Mmh). So hab ich es mir später erklärt“ (3/90-4/106)

Auch in Bezug auf konkrete Situationen z.B. während eines Praktikums, begründet sie ihr Handeln mit dem „Gerechtigkeitsempfinden“:

„weil das eben mein Gerechtigkeitsempfinden das einfach nicht zugelassen hat das Spiel mitzuspielen nur damit ich ne gute Zensur kriege“ (10/297-298)

Deutlich wird, dass die ethische Reflexion keinesfalls selbstverständlich (vgl. Thiersch 2011,2017) ist, sondern sich unspezifisch und subjektiviert darstellt. Nicht Rechtsverwirklichung steht im Vordergrund, sondern das eigene subjektive Empfinden von Ungerechtigkeit. Es ist daher notwendig die ethische Fundierung und ihre Reflexion als eigenen Fokus in das sozialdidaktische Analysemodell für Fachberatungsdidaktik aufzunehmen.

6.4.1.4 *„Weil ich dort ja dann auch die Träger mitberaten habe“ (62/1968-1069)* - Akteur*innen mit ihren jeweiligen Lebens – und Berufskontexten und ihren Aneignungsgeschichten

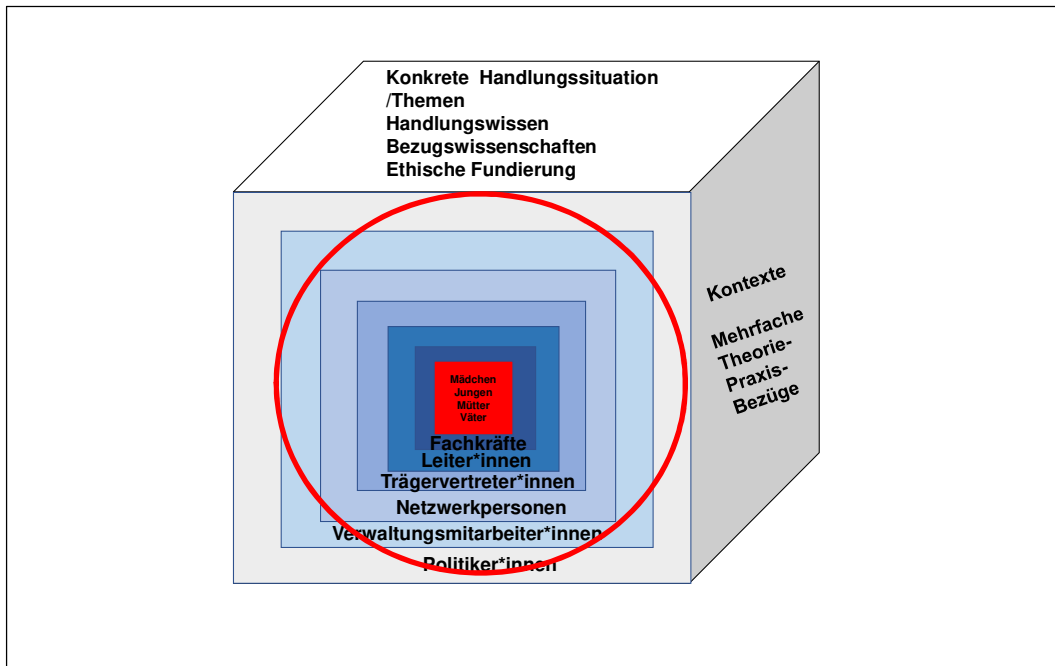


Abbildung 23: Akteur*innen mit ihrer jeweiligen Aneignungsgeschichte

In ihren Ausführungen zur Sozialdidaktik weisen Karsten u.a. daraufhin, dass die „subjektiven Erfahrungs- und Aneignungsprozesse“ der Schüler*innen (vgl. Karsten 1986) und ihre Kontexte in die Reflexion einzubeziehen sind. Für die Fachberater*innen gilt dies in besonderem Maße. Sie ist mit ihrem Auftrag für eine Vielzahl von Akteur*innen zuständig.

Als diese sind, wie am rekonstruierten Fall nachzuvollziehen, zu nennen:

- Mädchen und Jungen
- deren Mütter und Väter
- pädagogische und andere Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen
- die Leiter*innen der Kindertageseinrichtungen
- die Trägervertreter*innen der Kindertageseinrichtungen (hier z.B. Bürgermeister*innen, Pastor*innen, aber auch in anderen Strukturen z.B. pädagogische und betriebswirtschaftliche Abteilungsleiter*innen, usw.)
- Multiplikator*innen und andere Ansprechpartner*innen im regionalen Netzwerk (Fachberater*innen anderer Träger und Schulen, Schulleiter*innen, usw.)
- Akteur*innen in der Administration (z.B. Landkreis, Jugendamt, Schulbehörde, Kirchenämter)
- Politiker*innen (z.B. Kreistag, Räte der Gemeinden und Städte, Jugendhilfeausschuss)

Je nach Aufgabengebiet müssen diese Akteur*innen und ihre Kontexte über die regionale in die Landes – bzw. Bundesebene oder darüberhinaus berücksichtigt werden.

Wie im Fall nachvollziehbar, verändert sich die Zuständigkeit im Laufe der Berufstätigkeit. Zunächst war Marianne Viets für die Ausbildung und Begleitung der Spielkreisleiterinnen und -helferinnen zuständig. Durch die Veränderung der Stelle kamen über die Jahre andere Adressat*innengruppen dazu, deren Bedarfe aufgrund (gesellschafts-)politischer Entwicklungen ebenfalls Veränderungen unterlagen.

Deutlich wird dies z.B. zu Beginn der 90er Jahre, wo Marianne Viets die Beratung der Trägervertreter in der Bauplanung im Hinblick auf den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz übernimmt:

„(...)und bei den Gemeinden vor allen Dingen in den letzten Jahren besonders durch die ich die Bauplanungen, durch als es dann mit den ch das fing an im Grunde genommen schon 93 (I.Mh) , als dann die Kindergärten alle gebaut wurden. (I.Mh) Und ich dort ja überall gefragt wurde. Und überall in die Bauplanungen mich mit eingemischt oder (.) einmischen musste auch. Und überall die Stellung nahmen dazu gegeben hab. Wurde ich ganz anders wahrgenommen auf einmal. Weil ich dort ja dann auch die Träger mitberaten habe. (I.Mh) Oder auch. Und sie dann auch anfangen meinen Rat zu schätzen. Nicht alle, aber viele. (..) Und das, da, dadurch hat sich das immer mehr, und immer alle mit denen ich dann mehr zu tun bekam und die sich dann auch schon so mal Rat geholt haben, merkten auf einmal die ist gar nicht so wie sie eingeschätzt war. Sie ist gar nicht so (.) ch stur oder so. Weiß ich nicht, was sie von mir (.) gedacht haben.“ (62/1959-1973)

Zuvor hatte sie nur die Mitarbeiterinnen der Kindertageseinrichtungen beraten, wodurch bei den Trägervertreter*innen ein bestimmtes Bild von ihr und ihrer Beratung entstanden war. Nun musste sie sich neu auf diese Adressat*innen einstellen und deren Situation einbeziehen. Gerade im ländlichen Raum sind Trägervertreter*innen häufig nebenamtlich und ehrenamtlich tätig und haben keinen pädagogischen Hintergrund. Sie sind in der Administration der Gemeinden oder als Pastor*innen tätig oder ehrenamtlich in den Räten. D.h. die Akteur*innen und Adressat*innen, ihre (Lebens-) Situation und ihre Aneignungsgeschichten- und möglichkeiten sind durch die Fachberater*innen immer neu zu reflektieren.

Ebenso ist mitzureflektieren, dass es sich nicht um geschlossene Akteursgruppen handelt. Sondern einzelne Akteur*innen verschiedenen Gruppen mit

unterschiedlichen Interessen und Anliegen zuzuordnen sind. Die Mutter eines Mädchens einer Kindertageseinrichtung kann Erzieherin in einer anderen Einrichtung und gleichzeitig als Politikerin im Stadtrat tätig sein.

Fachberater*innen selber sind ebenfalls unterschiedlichen Akteursgruppen zuzuordnen, wie im rekonstruierten Fall, wo Marianne Viets z.B. als Mutter eines Kindergartenkindes, als Tochter und Schwester von Kreis- und Ratspolitikern im Feld in Erscheinung tritt. Wie von Karsten/Habel (1986: 316-317) in ihren Ausführungen zur Sozialdidaktik argumentiert, ist für jede*n Akteur*in, die jeweilige Erfahrungs – und Anreicherungsgeschichte zu den jeweiligen Themen zu reflektieren. Dies gilt für die Fachberatung sowohl individuell für die einzelne Akteur*in als auch kollektiv für die Akteur*innengruppen.

6.4.1.5 „Immer sone Gradwanderung“ (63/1997) - Die Kontexte der jeweiligen pädagogischen Handlung (Instituetik)



Abbildung 24: Kontexte des Fachberatungshandelns

Auf einen weiteren Reflexionsfokus verweist die Fallrekonstruktion durch die Benennung von Spannungen, die durch widersprüchliche Erwartungen der Akteur*innen und die Kontexte entstehen. Zu nennen ist hier exemplarisch der Konflikt zwischen der Beratung der pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen und den Trägervertreter*innen:

„Ich hab meine Arbeit gemacht wie ich sie für richtig halte und ich hab (.) ch sicherlich mich öfter mal aus dem Fenster gehängt. (.) Muss man denn ja auch immer gucken. (.) Ist immer sone Gradwanderung. (.) Aber o.k. Und eh, ich hab dann auch immer. Und das tue auch bis heute (.) immer betone, wenn ich was sage ich berate sie nur(..) Was sie damit machen ist ihre Sache. (I.Mh)“ (63/1995-2000)

Die Fachberaterin ist in sehr unterschiedlichen Kontexten professionell (sozial-)pädagogisch tätig. Im vorgestellten Sozialdiaktikmodell von Karsten u.a. (1986,2003) sind die „schulische und hochschulische Rahmung“ und die „kontextualisierte Aneignung“ benannt. Da sich Fachberatung nicht nur auf einen Kontext oder im Sinne des Doppelten-

Theorie-Praxis-Bezuges auf zwei Kontexte bezieht, sondern in einer Vielzahl von Kontexten mit unterschiedlichen Aufträgen und Ansprüchen tätig wird, ist die Reflexion des jeweiligen Kontextes relevant.

Auf diesen Reflexionsfokus hat schon Bernfeld in Sisyphos in Bezug auf die Schule hingewiesen. Er verweist in seiner Schrift auf die Bedeutung des institutionellen Ortes und seinen vorgegebenen Zielen, die zum Teil durchsetzungskräftiger sind als die pädagogischen Interventionen und so diese an ihre Grenzen oder sogar zum Scheitern bringen. (vgl. Bernfeld 1928) Bernfeld folgend ist die gesellschaftliche Funktion des Unterrichtes zu reflektieren. „Didaktik (ist) als ein Teil der »Instituetik« zu begreifen und von daher die organisatorischen Voraussetzungen und die erzieherische/ sozialisatorische Wirkung von Unterricht in die theoretische Reflexion der Didaktik einzubeziehen" (Gruschka 2002:13). Unterricht diene nicht der Bildung, sondern erziehe „durch seine institutionelle Form zur Anpassung“ (Gruschka 2002:13).

Bernfeld kritisiert: „Indessen die Didaktik versucht, den Unterricht des einzelnen Lehrers zweckrational zu denken, bleibt die Schule als Ganzes, das Schulwesen als System ungestört, ungedacht... Diese Lücke müsste die Didaktik erst schließen... Sie muß sich durch eine Disziplin ergänzen, die man Instituetik nennen könnte. Sie hätte zweckrational die Institution, die wir in Gänze Schulwesen nennen, umzudenken“ (Bernfeld 1925 in Honig 2003:5).

Diesen Gedanken bezieht Honig (2003) für die Soziale Arbeit, speziell für die Kindertageseinrichtungen und insistiert darauf, die Kindertageseinrichtungen nicht nur als „Orte für Kinder“ zu betrachten, „sondern auch als gesellschaftliche Orte, soziale Räume“ mit einer „doppelten Dualität“. Sie sind nicht nur „Handlungskontexte der Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern“, sondern gleichzeitig Orte in denen „kulturelle Tatsachen“ (Treptow 2002) geschaffen werden, die Ausdruck sind „generationaler Lebensformen“. (vgl. Honig 2003:4-5)

Auch in der Sozialen Arbeit wird auf ein ähnliches Phänomen, wie es Bernfeld für die Schule und Honig für die Kindertageseinrichtung nachgezeichnet hat, hingewiesen. Böhnisch/ Lösch (1973:27-29) beschreiben das „doppelte Mandat“ von Hilfe und Kontrolle als „zentrales Strukturmerkmal“ der Dienstleistungsfunktion von Sozialarbeiter*innen. Diese haben die Aufgabe „ein stets gefährdetes Gleichgewicht zwischen den Rechtsansprüchen, Bedürfnissen und Interessen des Klienten einerseits und den jeweils verfolgten sozialen Kontrollinteressen seitens öffentlicher Steuerungsagenturen andererseits aufrechtzuerhalten“ (a.a.O. 27). Sozialarbeit hat sich historisch herausgebildet in einem

gesellschaftlichen Prozess der „sozialen Verfügbarmachung als Kontroll- und Disziplinierungsinstitution unterprivilegierter gesellschaftlicher Gruppen“ (a.a.O. 22). Sozialarbeiter*innen bewegen sich damit in ihrem pädagogischen Handeln zwischen dem Auftrag der Institution und dem Auftrag der Adressat*innen. (vgl. Böhnisch 1973: 21–36)

Der institutionelle Kontext mit seinen widersprüchlichen Anforderungen an das pädagogische Handeln ist Bernfeld/Honig/Böhnisch/Karsten folgend immer mitzudenken. Dies gilt sowohl für die Kindertageseinrichtung als auch für alle anderen Kontexte, insbesondere für die zahlreichen und vielfältigen Kontexte in denen Fachberatung in unterschiedlichen Formen stattfindet.

6.4.1.6 *„Ich hab ja eher oft gepredigt – was man ja nicht soll“ (73/2309-2310)* oder Der Mehrfache Theorie – Praxis Bezug

Der „Doppelte-Theorie-Praxis-Bezug“ wird zunehmend auch als „mehrfacher Theorie-Praxis-Bezug“ bezeichnet. Gerade für das Fachberatungshandeln ist dieser konstitutiv.

Karsten weist daraufhin, dass sich jegliches Fachberatungshandeln immer auf „Begleitung oder Unterstützung von Mädchen und Jungen, ihrer Mütter und Väter (...), denn, die Fachberaterin t u t [sic!] keine dieser Tätigkeiten selbst, aber all ihr Handeln, Denken, Konzipieren, Reflektieren, Forschen wird i n d e r P e r s p e k t i v e [sic!] auf dieses Handeln der anderen in deren jeweiligen Praxen realisiert“ (Karsten 2011 b: 17). Häufig sind in das Fachberatungshandeln Adressat*innen eingebunden, die ebenfalls nicht direkt an den sozialpädagogischen Handlungen beteiligt sind und als „Vermittler*innen“ wirken, wie z.B. Leiter*innen, Trägervertreter*innen, Multiplikator*innen usw., d.h. der „Theorie-Praxis-Bezug“ muss mehrfach gedacht werden.

Auch ohne seine reflektierte Ausgestaltung wird der „doppelte (mehrfache)-Theorie-Praxis-Bezug“ im Fachberatungshandeln wirksam, d.h. die durch die Adressat*innen von Fachberatung erlebte Interaktion mit der Fachberater*in fließt in das (sozialpädagogische) Handeln der Adressat*innen mit ein. (vgl. Dittrich, Krüger 1986:331) Das Bild der Fachberater*in von der Adressat*in, den Aneignungs-, Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozessen, den Zielen, ihrer ethischen Fundierung, welche das fachberaterliche Handeln bestimmen, transportieren sich in der sozialpädagogischen Interaktion zwischen Fachberater*in und Adressat*in mit und werden in das sozialpädagogische Handeln der Adressat*innen gegenüber Dritten (z.B. Kindern, Eltern, Mitarbeiter*innen) integriert.

Auf den Doppelten Theorie-Praxis-Bezug hinsichtlich der Bildungsprozesse von Mädchen, Jungen und Queers wird im Fachdiskurs vermehrt verwiesen. So auch

Ostermayer (in Schelle 2011:41): „Wenn in der pädagogischen Haltung sowie in den Handlungsansätzen ein konstruktivistisches Denken gefordert wird, muss dieses ebenso als grundlegendes Prinzip in der Didaktik der Erzieherinnenausbildung Einkehr finden.“ Gleiches gilt für das Lernen der Fachkräfte, welches durch Fachberatung begleitet wird. Die besondere Problematik im Bezug auf das Fachberatungshandeln wird deutlich, wenn die Lernprozesse der Fachkräfte nicht nur als Bildungsprozesse, sondern als ganzheitliche Entwicklungsprozesse betrachtet werden, denn der Auftrag der Kindertageseinrichtung bezieht sich nicht nur auf Bildung. Nach § 22 Abs.2 + 3 SGB VIII hat sie neben dem Bildungsauftrag auch einen Erziehungs – und Betreuungsauftrag. Das Gesetz definiert die „eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Persönlichkeit“ (§ 22 Abs.2 SGB VIII) als Erziehungsziel. Für Dewe et.al gehört die „Einheit aller erzieherischer Praxen, das Proprium der Erziehung“ zu allen „pädagogischen Feldern vom Kindergarten über die Schule bis zur Sozial – und Erwachsenenbildung“ (Dewe et.al 1992:16), d.h. die Praxis der Fachberater*in schließt Erziehung und zwar nicht direkt der Mädchen, Jungen und Queers, sondern im Verhältnis des Mehrfachen Theorie-Praxis-Bezuges, die der Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen und anderer Akteur*innen ein.

In der häufig zu findenden De-Thematisierung der Erziehungsprozesse, die in sozialpädagogischen Praxen ausserhalb der Kinder – und Jugendhilfe stattfindet, sehen Dewe et.al sehen die Gefahr einer „Ausdehnung „heimlicher“ Erziehung“ und eine Nicht-Reflexion dieser Prozesse. (vgl. Dewe et.al 1992:16) Unter Einbeziehung von Auernheim und Oelkers argumentiert Holm, dass auch im Kontext der Erwachsenenbildung von Erziehung gesprochen werde und in Selbst - und Fremderziehung differenziert wird. Nach Auernheimer kann in Hinsicht auf den Diskurs des lebenslangen Lernens die "erzieherische Interaktion" nicht mehr auf Generationenverhältnisse beschränkt werden, sondern betrifft ebenfalls die Erwachsenenbildung. Oelkers argumentiert, dass Lernen immer stattfindet unabhängig von Institutionen, dass jedoch mit dem Begriff des lebenslangen Lernens ein neues Erziehungsverständnis zum Ausdruck kommt, welches "undemokratische Anteile" im Umgang mit erwachsenen Lerner*innen mit einschließen kann. (vgl. Holm 2011: 28–30) Diese gilt es didaktisch zu berücksichtigen und erwachsenenpädagogisch auszugestalten.

Innerhalb des Interviews und in der Rekonstruktion zeigt sich die Wirkmächtigkeit des „mehrfachen Theorie-Praxis-Bezuges“ deutlich. Folgender Satz zeigt dies exemplarisch:

„Ich hab ja eher oft gepredigt – was man ja nicht soll“ (73/2309-2310)

Die Fachberaterin predigt den Fachkräften der Kindertageseinrichtungen und genau dies nicht zu tun, wurde zuvor ihr gepredigt. Die Fachberaterin übernimmt den pädagogischen „Stil“, den sie zuvor in ihrer Aneignungsgeschichte erlebt hat. Obwohl ihr bewusst ist, dass dieser kritikwürdig ist, legitimiert sie ihn.

„(.)Ja das war, deswegen, manchmal war ich nen bisschen (.) autoritär. Das weiß ich wohl.

Aber (lacht) steh ich zu.“ (57/1813-1815)

Die er- und gelebte Erziehungs- und Bildungsbiographie (im rekonstruierten Fall: der ehrgeizige Vater, die repressive Erziehung der 60er Jahre usw.) wird hier wirkmächtig. Die Rekonstruktion zeigt im Fall Marianne Viets, welche Bedeutung die Beziehungsstruktur des Verhältnisses zwischen der Kreiskindergärtnerin/ Fachberaterin und den Mitarbeiterinnen der Spielkreise/ Kindergärten und den dahinterliegenden Bildern von Adressat*innen für das Fachberatungshandeln haben und wie sich dies verändert.

Die Ausbildung der Spielkreisleiterinnen ist 1972 als Notlösung gedacht. Sie soll Interimscharakter besitzen. Zu diesem Zwecke werden die „Kreiskindergärtnerinnen“ eingestellt. Ihnen obliegt die Ausbildung der Frauen, die in den Spielkreisen arbeiten wollen. Laut Richtlinie soll „eine sozialpädagogische Fachkraft (Sozialpädagogin/ Jugendleiterin oder erfahrene Kindergärtnerin/ Erzieherin) die Beratung und Betreuung der Kinderspielkreise und die „Vermittlung des Lehrstoffes in den Kursen und den arbeitsbegleitenden Weiterbildungen“ übernehmen. Bei Bedarf können weitere Fachkräfte hinzugezogen werden. (vgl. Nds.MBI.Nr.22/1972: 835–836)

Obwohl in der Richtlinie nicht als solche benannt, werden diese Fachkräfte, die zur Ausbildung und Betreuung angestellt werden, niedersachsenweit als „Kreiskindergärtnerinnen“ bezeichnet. Der Begriff der Kreiskindergärtnerin, der sich fast dreißig Jahre halten soll, erinnert an Bezeichnungen wie z.B. den heute noch üblichen Begriff des „Kreisveterinärs“, also der Kontroll – und Beratungsinstanz bei den Landkreisen bzgl. Tierhaltung oder den alten Begriff des „Kreisarztes“. Die Betreuerin/Beraterin der Spielkreise wird durch diese Begrifflichkeit im Landkreis deutlich positioniert und in Bezug auf die Spielkreismitarbeiterinnen hierarchisch eingeordnet.

Entsprechend des Grundgedanken, dass sich die Landbevölkerung in Bezug auf die Kinderbetreuung selber helfen sollte, waren die Mütter (der zu betreuenden Kinder) die Zielgruppe für die Ausbildung zur Spielkreisleiterin. (vgl. Niehuis 1976: 12)

Von diesen Frauen, die zunächst ausgebildet und dann später weiter betreut werden, hat die Kreiskindergärtnerin ein sich änderndes Bild. Zu Beginn ihrer Tätigkeit sieht sie diese als ein Gegenüber, welches ihr Respekt einflößt:

*„Aber eben die meisten oder gerade die jetzt auch noch da sind mit hoch qualifizierten Berufen (.) schon mal als Eingangsvoraussetzung kommen, (.)“
(77/2455-2457)*

Die Frauen haben zumeist abgeschlossene Berufsausbildungen und Marianne Viets, die zwar Praktikantinnen angeleitet hatte, begegnet ihnen eher mit der Sorge den Ansprüchen nicht zu genügen.

„dann hab ich, die vielen Praktikanten, die ich da hatte die anzuleiten, den was mitzugeben, das hat mir Spaß gemacht. (I.Mh)Und deswegen (..) hab ich denn auch diesen; obwohl ich fürchterlich Angst davor hatte, was mich da erwartet als Kreiskindergärtnerin“ (80/2534-2538)

Dies sind die Spielkreismitarbeiterinnen der ersten Stunde, engagierte Frauen, die die Bildungsprozesse ihrer Kinder selber in die Hand nehmen und damit verbunden die Dorfkultur gestalten wollen, ähnlich wie in Elterninitiativen.

Im Zuge der Verstetigung der Spielkreise verändert sich die Mitarbeiterinnengruppe. Die Frauen, die etwas für ihre eigenen Kinder erreichen wollten und dafür ehrenamtlich in den Spielkreisen arbeiteten, scheiden aus und werden abgelöst durch Frauen, deren Perspektive eher auf einer Berufstätigkeit liegt. In den Spielkreisen ist es zunehmend möglich, neben den familiären und landwirtschaftlichen Verpflichtungen ein wenig Geld zu verdienen trotz geringer Vorbildung (Hauptschulabschluss).

„Dieses persönliche (..), diese vielen Frauen und auch, wenn ich so in Rückblick habe (.) wie viele Frauen (.) die ohne diese Spielkreisausbildung (.) ganz arme kleine Hascherl gewesen wären“ (70/2215-2217)

Das Verhältnis der Kreiskindergärtnerin zu den „Frauen“ in den Spielkreisen stellt sich nun eher als Fürsorgeverhältnis als ein Ausbildungsverhältnis oder Beratungsverhältnis dar.

„Ja, mir ging es drum, denen sollte es gut gehen. Und wenn`s den Frauen gut geht, dann geht es auch den Kindern gut.“ (57/1822-1823)

Dies Verhältnis führt zu einer Asymetrie in der Beziehungsstruktur zwischen Fachberaterin und Adressatinnen.

„und da auch wenn sie die Prüfung hatten, wurden, wurden sie verpflichtet (.) lebenslang sozusagen Fortbildung zu machen“ (29/897-898)

„Folglich mussten die bei mir die Lehrgänge alle machen. (..) Ham sie auch brav. (beide lachen) Und das hat ihnen nicht geschadet.“ (28/881-882)

Die asymmetrische Beziehung zeigt sich in der Wahrnehmung der Fachberaterin der Spielkreisleiterinnen und –helferinnen als „arme Hascher!“, die sie als bedürftig einschätzt und denen sie sagen muß, wie sie sich verhalten sollen bis zur Bevormundung.

Deutlich zeigt sich eine Perspektive auf die „Frauen“, die sie als Bedürftige und nicht als Mitarbeiterinnen, deren Interesse es ist eine gute pädagogische Arbeit zu leisten, wahrnimmt. Mit Blick auf den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag der Kindertageseinrichtungen, der die „eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Persönlichkeit“ zum Ziel hat, ist dieses Bild von den Mitarbeiterinnen im Sinne des „mehrfachen Theorie-Praxis-Bezug“ kontraproduktiv und scheint sich auch so auszuwirken, wie Marianne Viets mit dem „Bravsein“ der Mitarbeiterinnen zum Ausdruck bringt.

Die Perspektiven von Marianne Viets sind an dieser Stelle widersprüchlich und unreflektiert. Sie erwartet „brav sein“ und nimmt gleichzeitig wahr, dass die „Frauen“ in starker Abhängigkeit ihrer Männer leben. Sie thematisiert dies als Entwicklungsherausforderungen für die „Frauen“. Sie nimmt sowohl die Emanzipierung der Frauen im familiären Kontext :

„Denn ist es ja einmal noch eine größere Herausforderung gewesen, dass die Frauen (.) das gemacht haben und dann sich auch gegen ihre Männer durchgesetzt haben. Und denn auch zu Wochenendseminaren gefahren sind, übernachtet haben und ihre Familie allein gelassen haben.“ (70/2239-71/2243)

als auch deren finanzielle Absicherung in den Blick:

„Viele ham das bitter bereut. (.) Das sie jetzt nicht rechtzeitig genug für die Rente sich, um die Rente gekümmert haben.“ (34/1084 -1085)

Die persönliche Entwicklung der „Frauen“ ist dabei in ihrem Fokus, denn sie nimmt in Kauf, dass diese sich aus dem Feld hinaus entwickeln:

„Die hatte zwar, ja sie hat Friseurin gelernt, aber so eher immer nur (.), immer nur nichts wert, weil die hat die Spielkreisgruppenleiterausbildung gemacht. Hat sich (.) schwer getan damit, ganz schwer. Ch Aber mit Unterstützung ist gewachsen,

ist richtig über sich hinaus gewachsen. Ist es eine Persönlichkeit geworden. Wenn man sie heute sieht, die ist heute Altenpflegerin(.) ch Die ist einfach toll.“ (70/2220-2226)

Es ist ihr als Kreiskindergärtnerin/Fachberaterin ein Anliegen die „Frauen“ in ihren Bildungsprozessen zu begleiten und gleichzeitig eine fürsorgliche und erzieherische Beziehung, die unterstützend wirkt, aufzubauen.

Die Basis und die emotionale Fundierung ihres sozialpädagogischen Handelns (vgl.Thiersch 2006:9), welche hier im Sinne des „mehrfachen Theorie-Praxis-Bezuges“ wirksam werden, sind ihre eigenen (negativen) Erfahrungen in Bildungsinstitutionen und die beharrliche Begleitung des Vaters mit dem Interesse, dass sie ihre eigenen Fähigkeiten entwickelt und nutzt, um diese für sich und für die Gesellschaft gewinnbringend einsetzt. (vgl.Kap. 5) Sie bietet den Frauen eine kontinuierliche Begleitung, die sich zum Teil über Jahrzehnte erstreckt, unabhängig von ihrer Tätigkeit in Spielkreisen und Kindergärten. Ihr Interesse an den „Frauen“ ist ein wirkliches Interesse an dem einzelnen Menschen.

„Es geht auf der persönlichen Ebene. Fast immer. Und eh ich habe nie Problem gehabt. Ich konnte, also nn dass ich mich gut in Menschen hineinversetzen kann. Und durch dies empathische hab ich auch sehr viel Freundschaften gehabt. Hab mich, hab auch von mir viel gegeben.Das wissen die Frauen auch. Und eh es ist zurück gekommen. Also das, die haben immer Vertrauen zu mir gehabt. Und das hat mich auch glücklich gemacht.“ (41/1297-1303)

Sie wendet sich der einzelnen Frau zu und es gelingt kontinuierliche Beziehungen aufzubauen, die durch Vertrauen geprägt sind. Innerhalb dieser Beziehungen bleibt sie als Marianne Viets erkennbar:

„Das (.) und vielleicht ist es das auch, was man mir abnimmt. (..) Das das ehrlich ist und das ich das, was, das ich das bin. Und so, so denke. Und das das so (.) vermute ich mal.(.) Das sie mir das so abnehmen. Das das so ist. Weil ich ihnen nichts vorspiele.“ (73/2317-2320)

Ansen, Thiersch, Colla und andere verweisen mit dem „pädagogischen Bezug“ nach Nohl auf die Bedeutung der Person in sozialpädagogischen Prozessen und betonen dabei Liebe, Freundschaft, Verantwortungs- und Einsatzbereitschaft, Haltung und Charisma der Erzieherpersönlichkeit. (vgl. Colla 2011:896 f.) Diese bestimmen neben dem Einsatz von Methoden die sozialpädagogische Interaktion und deren Wirkung.

In Beratungs- und Begleitungsprozessen, welche sich gleichzeitig als Erziehungsprozesse darstellen, entsteht so ein Spannungsverhältnis, welches geprägt ist durch Beziehungen, die sich sowohl als hegemoniale, asymmetrische Beziehungen als auch als freundschaftliche Beziehungen zeigen - zwischen der sozial gut abgesicherten, ausgebildeten, angesehenen Kreiskindergärtnerin und den „armen Hascherl“, die als unausgebildet, sozial unabgesicherte, unemanzipierte Familienfrauen vom Land wahrgenommen werden.

Für mich ist das, was für die Frauen (.) oder für die Erzieherinnen, die Kinder sind, waren für mich die Frauen.“ (72/ 2288 – 2290)

Sie sorgt für die Mitarbeiterinnen der Spielkreise wie für Kinder. Dies macht deutlich, dass innerhalb der Fachberatungsprozesse nicht nur die Bildungsprozesse der Adressat*innen, sondern unter besonderer Berücksichtigung der Wirkmächtigkeit des Mehrfachen-Theorie-Praxis-Bezuges die innewohnenden Erziehungs-, Betreuungs-, und Begleitungsprozesse mit den dazugehörigen Bildern vom den zu Beratenden didaktisch reflexiv und erwachsenenpädagogisch auszugestalten sind.

6.4.2 Pädagogische Handlungsformen der Fachberatung

Fachberatungshandeln realisiert sich im rekonstruierten Fall im Wesentlichen in drei Handlungsformen, deren Strukturen im Folgenden an der Rekonstruktion analysiert werden. Die verschiedenen strukturellen Dimensionen sind von den Fachberater*innen immer wieder (wie oben gezeigt) didaktisch auszugestalten.

Nach Giesecke gibt es fünf Grundformen des pädagogischen Handelns: Unterrichten, informieren, beraten, arrangieren und animieren. Diese Grundformen des Handelns finden sich als gemeinsamer Kern in jedem pädagogischen Beruf. Diese formuliert er aus für die Bereiche der Schulpädagogik, Sozialpädagogik und Freizeitpädagogik. Die Aufgabe des pädagogischen Handelns ist nach Giesecke die Ermöglichung von Lernen in einem öffentlichen Kontext, d.h. die Erwartungen ökonomischer oder administrativer Art müssen in das pädagogische Handeln eingebunden werden. Gleichzeitig zielt das Handeln nur partikular auf das Lernen eines Menschen ab, d.h. nicht auf die gesamte Entwicklung der Persönlichkeit, sondern auf Teilbereiche. (vgl. Giesecke 2015: 15–38)

Dewe et.al (1992) kritisieren Gieseckes eingeschränkten Handlungsbegriff und heben die Bedeutung des Erziehens als pädagogisches Handeln hervor. Damit wenden sie sich

gegen die Aussage von Giesecke „Ganzheitlichkeit und Professionalität schließen sich aus“ (Giesecke in Dewe 1992:10).

Wie argumentiert wird hier die Auffassung vertreten, dass die Erziehung im Sinne einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungseinrichtungen allen pädagogischen Interaktionen der Fachberater*innen innewohnend ist. Daher fließt das „Erziehen“ bei allen von Giesecke genannten Handlungsformen mit ein.

Vom pädagogischen Handeln setzt Giesecke Handlungsformen ab, die jedoch ebenfalls von Pädagog*innen zu beherrschen sind. Dies sind andere soziale Handlungsformen wie politisches, ökonomisches und administratives Handeln. (vgl. Giesecke 2015: 15–38) Karsten macht deutlich, dass auch dieses Handeln, welches Giesecke als „andere soziale Handlungsformen“ bezeichnet, bei der Fachberatung ebenfalls in der Perspektive auf die Unterstützung und Begleitung der Mädchen, Jungen und Queers und ihrer Mütter und Väter ausgerichtet ist. Dieses findet als „vorrangig interaktiv - alltagsgestaltendem, vorrangig planend – administrativem, vorrangig sozialmanagement – innovativ,- evaluativ, -kurativ –korrigierend oder erhaltend – versicherndem, vorrangig lehrendem, grundständig, fort- oder weiterbildend, ausgerichtetem Handeln, Denken und Reflektieren“ (Karsten 2011 b: 17) statt. Auch vermeintliches Verwaltungshandeln ist didaktisch zu reflektieren und didaktisch auszugestalten.

Auf eine weitere pädagogische Handlungsform verweisen Nittel und Meyer (2017). Sie beschreiben die „pädagogische Begleitung“ als Handlungsform und gleichzeitig als Systemmerkmal. Auffällig ist, dass pädagogische Fachkräfte (Erzieher*innen, Lehrer*innen, Fachberater*innen, u.a.) immer dann von Begleitung sprechen, wenn die anderen Handlungsformen (wie unterrichten, informieren, beraten, arrangieren, animieren, sanktionieren) für die Beschreibung ihres professionellen Tuns nicht ausreichen und dieses über die genannten Formen hinausweist. Die Professionellen verweisen damit darauf, dass „sich das pädagogische Handeln in der Zeit vollzieht“ und „demnach einen prozesshaften Charakter aufweist und die mehr oder weniger kontinuierliche Verfügbarkeit eines pädagogischen Praktikers im jeweiligen institutionellen Ablauf – und Erwartungsmuster einer personenbezogenen Dienstleistung mit einer Ausrichtung auf Erziehung und/oder Bildung voraussetzt“ (Nittel, Meyer 2017:3). Auch die Intensität der Beziehung, der Charakter der Aufmerksamkeit, die Gestaltung von Übergängen und die „biografische Prägekraft“ sind weitere Faktoren. An dem hier analysierten Fall würde sich die Bedeutung dieser Handlungsform gehaltvoll nachzeichnen lassen. Aus forschungspragmatischen Gründen muss an dieser Stelle darauf verzichtet werden.

Es lassen sich in der Literatur auch andere Kategorisierungen des sozialpädagogischen Handelns finden, z.B. die Einteilung in Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit, wobei hier eher die Abgrenzung zu anderen Berufsfeldern betont und auf einer methodischen Ebene argumentiert wird. Auch wird dieses methodische Handeln in der Abgrenzung als „Statusmarkierer“ (Galuske 2011:91) genutzt. Diese für die Sozialpädagogik typische Kategorisierung ist für die Analyse der Handlungsformen von Fachberatung und ihrer Didaktik wenig hilfreich, weil sie ihren Ursprung in der „klassischen“ Sozialpädagogik/ Sozialen Arbeit hat, wo das direkte Verhältnis zum Adressat*innen im Mittelpunkt steht und nicht wie hier ein „sekundäres“ bzw. „kollegiales Klient*innensystem“ (Schäffter 2009:75) und das Lernen der Fachkräfte im Hinblick auf dieses.

Im Folgenden sollen daher die Handlungsformen Unterrichten, Beraten und Arrangieren am Fall rekonstruiert werden. Informieren und Animieren als von Giesecke als weitere Handlungsformen beschrieben, werden hier als Konnotationen innerhalb der Beratung verstanden.

6.4.2.1 „Wir haben wirklich die Lehrgänge (.) hochklassisch geführt“ (27/834-835) - Unterrichten

Für Giesecke heißt unterrichten „komplexe Sachverhalte in einem längeren Argumentationsprozess anderen zu erklären“ (Giesecke 2015: 76) und geschieht in der Perspektive auf zukünftiges Handeln. Unterricht findet in Distanz zum übrigen Alltag in einer speziell dafür konstruierten Situation statt.

Gruschka (2014) spricht bezugnehmend auf Comenius von einer Eigenstruktur des Unterrichts, die sich durch ihre „Dreiheit“ ergibt. Erziehung, Bildung und Didaktik sind die drei Grundelemente dieser Eigenstruktur. Die Schüler*innen sollen durch „Erziehung zu einem Verhalten befähigt werden, das ihnen erlaubt, produktiv dem Unterricht zu folgen“ (a.a.O.20). Mit didaktischen Mitteln repräsentieren die Lehrenden „das als allgemeine Bildung aufgebaute Weltwissen und Können“ (a.a.O.20), übertragen es in Aufgaben für die Schüler*innen und leiten sie zur „Bearbeitung und Verhandlung“ an, damit sich die Schüler*innen die Inhalte aneignen können. Durch Fragen der Schüler*innen „zum Sinn, der Bedeutung und Funktion der Inhalte, wie umgekehrt die Inhalte gleichsam selber Rückfragen aufwerfen nach dem Woher, Warum und Wozu“ (a.a.O.20), wird der unterrichtliche Vorgang der Instruktion überschritten und es werden Bildungsbewegungen angestoßen. Gruschka verbindet die drei Dimensionen des Unterrichts (Erziehung, Bildung und Didaktik) mit der Formel: „Erziehen heißt »Verstehen lehren«“ (a.a.O.21). Er insis-

tiert darauf alle drei Dimensionen im Unterricht mitzudenken und nicht eine der Dimensionen (wie z.B. die Erziehung) nach außerhalb des Unterrichtes zu verlagern. (vgl. Gruschka 2014: 20–25)

Breidenstein (2010) charakterisiert Unterricht als soziale Praxis durch folgende Elemente: Interaktion und Organisation, Interaktionsordnung, Darstellung und Kommunikation von „Lernen“, Bewertung und Zurechnung von „Leistungen“ zu Personen und die Peer Kultur. Die unterrichtliche Interaktion findet im einen Kontext statt, welcher durch eine Organisation geschaffen wird. Eine „Mitgliedschaft“ zur Organisation schafft Kontinuität. Dies gilt sowohl für die Lehrenden als auch die Lernenden. Die zu lehrenden Inhalte werden weitgehend durch die Organisation bestimmt. Abweichungen können erwünscht bzw. „vorgesehene Muster der Interaktion“ (a.a.O.878) darstellen. Den Motiven der einzelnen Individuen steht die Organisation eher indifferent gegenüber.

Gruschka betont, dass die "innere Logik des Unterrichtens" nicht nur abhängig ist von der institutionellen Rahmung und der Organisation, sondern einem "weitgehend festgelegten Schema einer höchst individuellen Lehrpraxis folgt" (Gruschka 2013: 27).

Bezugnehmend auf Goffman führt Breidenstein den Begriff der Interaktionsordnung ein. Goffman sieht die „Interaktionsordnung als einen Gegenstand in eigenem Recht“ (in Breidenstein 2010:876). Diese Interaktionsordnung bildet sich durch die „lose Kopplung“ zwischen interaktiven Praktiken und sozialen Strukturen. Sie beruht auf Einübung und Reproduktion, „wechselseitige Unterstellung von Wissensbeständen und Kompetenzen“ (a.a.O.876) und dem Interesse der Beteiligten an der Situation (aufgrund eigener Interessen und Motive) die Interaktionsordnung immer wieder zu reproduzieren. Zu dieser Interaktionsordnung gehört es auch, dass der Eigensinn der Schüler*innen nicht im Sinne einer Ko-Konstruktion aufgegriffen wird, sondern mit seinem ungewissen Charakter eher als Störung aufgefasst wird und im Sinne der Lehrenden eigenen Sinnstruktur normalisiert wird. Gegen den Eigensinn der Schüler*innen, aber auch gegen den Inhalt wird das eigene Modell mit seiner gewünschten didaktischen Operation durchgesetzt. Die "Sollenserwartungen", welche durch die Institution, die Interaktion und Kommunikation hergestellt werden, normieren den Unterricht auf dem Hintergrund der Absichten des Unterrichtenden, in Abhängigkeit von dessen "pädagogischer Normativität" und seinem Verständnis von "Bildung, Mündigkeit, Gerechtigkeit, Solidarität" usw. (vgl. Gruschka 2013:28) Ein weiteres Charakteristikum von Unterricht ist die Darstellung und Kommunikation von Lernen. Durch die Nicht – Erkennbarkeit von Lernprozessen, wird um den Unterricht zu legitimieren, versucht das Lernen über Produkte darstellbar zu machen. „Gemessen an dem äußerst prekären und labilen Charakter von „Lernprozessen“

sind die Produkte schulischen Tuns handfest und unbezweifelbar“ (Breidenstein 2010:879). Meist geschieht dies in Form von Prüfungen. Ein weiteres Element, welches Breidenstein besonders für den bundesdeutschen Kontext einordnet, ist das Element der „Bewertung und Zurechnung von „Leistungen“ zu Personen“. Neben der Darstellung des Lernens bekommt hier die Bewertung von Leistungen eine Bedeutung und kann als zentrale Praktik der Subjektivierung im Sinne Foucaults (1976,1983) verstanden werden. Durch die Bewertung wird die oder der Lernende gezwungen sich persönlich mit der Bewertung (z.B. der Zensur) und dem persönlichen Erfolg oder Misserfolg in Beziehung zu setzen. Die „Peer Kultur“ stellt ein weiteres Element von Unterricht dar. Neben der Interaktion zwischen Lehrendem und Lernenden, stellt die Interaktion zwischen den Lernenden eine bedeutende Interaktion dar. (vgl. Breidenstein 2010: 872–882)

Die Fachberaterinnen sind lehrend „grundständig, fort- oder weiterbildend“ (Karsten 2011 b:17) tätig. Das Unterrichten ist eine der zentralen Handlungsform der Kreiskindergärtnerin/Fachberaterin. Sie selber ist maßgeblich an dem Aufbau des organisationalen Settings beteiligt. Als „Mitglied“ der Organisation Jugendamt hat sie den Auftrag den Rahmen für die Grundbildung der Spielkreisgruppenleiterinnen zu schaffen. Grundlage hierfür bildet die Richtlinie (vgl. Nds.MBI.Nr.22/1972), welche die Voraussetzungen, die Inhalte, deren Stundenumfänge und den Befähigungsnachweis festlegt. Die durch das Jugendamt und durch die Kreiskindergärtnerinnen geschaffenen organisationalen Strukturen bewähren sich und die Lehrgänge werden im gleichen Format von 1972 bis 2000 durchgeführt. Auch die später hinzugekommenen Fortbildungen bilden über Jahrzehnte diese Strukturen ab. Selbst nachdem die Stelleninhaberin in Rente gegangen (2010) ist und die Stelle mit einer Nachfolgerin besetzt wird, sind die Strukturen, welche in den 70er Jahren aufgebaut wurden (z.B. in Form von Fortbildungsprogrammen, Anmeldeverfahren usw.) weiterhin erkennbar.

Die Interaktionsordnung zeigt sich über das Bild, welches die Fachberaterin von den Fachkräften hat. Die Ordnung wird jedoch u.a. schon durch den Titel „Kreiskindergärtnerin“ konstruiert. Diese Bezeichnung impliziert wie gezeigt die leitende Kindergärtnerin des Kreises. Die Besucherinnen der Lehrgänge sind Laienkräfte. Bestand zunächst Verunsicherung auf Seiten der Kreiskindergärtnerin, weil die Teilnehmerinnen zum Teil altersgleich waren, Kinder und eine Berufsausbildung hatten, erlangt sie über die Jahre Sicherheit und die Interaktionsordnung bildet sich deutlicher heraus. (siehe auch Kap. 6.4.1.6 zum Mehrfachen Theorie-Bezug)

Wie in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt, trifft die Fachberaterin die Entscheidung über die Inhalte und Themen. Sie ist diejenige, die die Deutungshoheit darüber

besitzt, was in der „Praxis“ benötigt wird. Didaktisch reduziert sie die Inhalte auf das, was sie „Praxis“ nennt und meint damit das praktische Tun mit Kindern. Wie oben am Beispiel des Situationsansatzes und der Reggio – Pädagogik bleibt der Unterricht im praktischen Tun verhaftet, während der theoretische Hintergrund mit den Teilnehmerinnen nicht erschlossen wird. Damit setzt ein Erziehungsprozess ein, der die Aneignung von Können für praktisches Tun über die Aneignung von Wissen setzt und die zukünftigen Spielkreisgruppenleiterinnen eher eine Bereitschaft entwickeln sich mit dem „Können“ statt mit „Wissen“ auseinanderzusetzen.

Gleichzeitig hat sie ein Bild von den Mitarbeiterinnen (jedenfalls die meiste Zeit ihrer Tätigkeit), in dem diese als unterstützungs- und fürsorgebedürftig erscheinen. (siehe Kap.6.4.1.6)

Durch „Predigen“ und klare Ansagen versucht sie die Spielkreismitarbeiterinnen und später die Kita-Fachkräfte von einer anderen Perspektive auf die Kinder zu überzeugen.

Methoden, die sie selber in Fortbildungen kennengelernt hat, nutzt sie auf dem Hintergrund ihres Bildes von den Mitarbeiterinnen. Sowohl für den Kontext des Situationsansatzes als auch für die Reggio-Pädagogik schildert die Fachberaterin Lehr-Lern-Situationen.

Zum Situationsansatz:

„Und eh, dann habe ich dann angefangen mit Mikrofon oder mit eh Kassettenrecorder, ähm da in die Spielkreise zu fahren und hab dann so beim Frühstück zum Beispiel nech, aller an einer Tafel ch hab ich dann aufgenommen. Und ihnen dann vorgespielt. (.) das hat nicht lange gedauert bis sie eingesehen haben, dass das kein, nicht gut sein kann. Weil sie nicht gewusst haben, wie oft sie die Kinder ch ermahnt haben, bleib, sitz still und ess auf und ch und eh kippel nicht mit dem Stuhl und, eh also das ganze Programm“ (29/923 – 30/931)

Zur Reggio-Pädagogik:

„Und auch die, ne, und denn auch immer denn, hab ich die alle aufn Knien rumrutschen lassen. (.) (lacht) bei der einen Weiterbildung. Und da mussten sie alle auf Knien, eh oder eben in der Hocke(.) und sich die Wände angucken und mal sehen mhm was denn da so hängt.“ (56/1774-1777)

Beide Situationen zeigen die Intention der Methoden, den Perspektivwechsel vom Erwachsenen zum Kind und das Einfühlen in die Situation im Kindergarten. Verbunden damit ist jedoch das hegemoniale Verhältnis als Interaktionsordnung zwischen der Fachberaterin und den Fachkräften, welches mit einer vehementen Machtausübung durch

die Fachberaterin verbunden ist. Die "innere Logik" ihres Unterrichtes folgt weiter dem Schema ihrer eigenen, zuvor erlebten und eingeübten, „individuellen Unterrichtspraxis“ trotz des Bestrebens nach Methodenvielfalt und dem Einsatz von methodischen Innovationen. Ihre Perspektive auf die Fachkräfte insistiert darauf, dass die Fachkräfte ihr eigenes Verhalten als falsch erkennen und durch Einsicht verändern. Den Lernprozess der Fachkräfte denkt sie nicht mit. Dies zeigt auch die folgende Textstelle:

„Die brauchten mich nur anzugucken, die wussten das ganz genau. Also das ich ne absolut (.) ch Gegner Schablonen bin.“ (56/1772-1773)

Das Erkennen, dass die Fachberaterin etwas als falsch einschätzt bzw. Gegnerin eines bestimmten pädagogischen Handelns ist, soll für die Lernprozesse ausreichen.

Auch „externe Lehrende“ werden in diese Interaktionsordnung eingebunden. Diese übernehmen die Funktion von Expert*innen.

„Dann ham (A) und ich beschlossen, das können wir auch. Diesen Anfang. Aber das aufbauend, das nachher in die Tiefe gehen. Das hat er dann gemacht.“ (32/997-998)

Zur Interaktionsordnung, die sich reproduziert sind auch der Jugendamtsleiter und die Kollegen des Jugendamtes zuzurechnen, die bei Prüfungen als Prüfer in Erscheinung treten.

Als Fachberaterin verbunden mit dem Zuwachs der Adressat*innengruppen (Fachkräfte der Kindergärten) konstruiert sich die Interaktionsordnung in den Fortbildungen durch die bestehenden Ordnungen. In der Rekonstruktion scheint nicht durch, dass diese durch die Fachberaterin selber in Frage gestellt wurden.

Durch die Dauer der aufeinander aufbauenden Lehrgänge (drei Jahre begleitend zur Berufstätigkeit) entsteht die, für den Unterricht typische Peer Kultur, die auch über die Lehrgänge hinausträgt und auf Dauer Strukturen im Feld entstehen lässt. Die Kreiskindergärtnerin befördert dies, indem sie die Arbeitsgruppen installiert und zu weiteren Fortbildungen verpflichtet.

„um wirklich gut arbeiten zu können, deswegen war ganz klar (.) und da auch wenn sie die Prüfung hatten, wurden, wurden sie verpflichtet (.) lebenslang sozusagen Fortbildung zu machen“ (29/897-899)

Auch Wochenendseminare und Abendveranstaltungen tragen dazu bei, dass „die Frauen“ zum einen miteinander im Austausch bleiben und zum anderen den Kontakt zur Kreiskindergärtnerin halten (müssen).

Ca. ab 2000 (Bildungsprogramme nach den Pisa Ergebnissen) verändert sich der Charakter der Fortbildungen. Bis auf wenige Ausnahmen sind die Veranstaltungen unverbindlicher und kürzer, meist nur eintägig. Nur bei wenigen Seminaren (z.B. Kinderschutz, Konlab) müssen Lernprozesse dokumentiert und bewertet werden. Bis auf die Arbeitskreise der Leiterinnen und seltene Projektgruppen ist in der Rekonstruktion keine „Peer Kultur“ mehr erkennbar, die den Austausch der Fachkräfte untereinander fördert und ihnen die Möglichkeit gibt sich als Gruppe zu verstehen. Welche Auswirkungen der Verlust der Peer-Kultur für die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen haben, lässt sich an der Rekonstruktion nicht nachzeichnen. Wäre jedoch einer genaueren Analyse wert. Das Unterrichten im Kontext der Fachberatung stellt neben der Beratung die bedeutende (sozial-) pädagogische Handlungsform dar. Die in Kapitel 6.4.1 vorgestellten Reflexionsfoki sind für die Gestaltung von Lehr – Lern- Situationen durch die Fachberater*in in den Dimensionen der Themenauswahl, Interaktion, Organisation, Interaktionsordnung, Explikation der Lernprozesse und der Peer Kultur zu berücksichtigen, zu reflektieren und die Erkenntnisse in das fachberaterliche Handeln einzubeziehen.

6.4.2.2 „Ich berate nur“ (58/1837) - Beraten zwischen Informieren und Animieren

Während die Fortbildungskontexte, in denen die Fachberaterin Marianne Viets wirkt, vielfach innerhalb des Interviews beschrieben wurden und gut rekonstruiert werden konnten, gestaltet sich dies für die Beratung schwieriger.

Im Kontext seiner Darlegung der Grundformen pädagogischen Handelns definiert Giesecke (2015) auch die Beratung als pädagogische Handlungsform. Ziel der Beratung ist die Entwicklung von Lösungen für ein besseres Handeln der Ratsuchenden. Sie verspricht „Orientierungshilfe-, Planungs- und Entscheidungshilfe“ (Dewe 2011:15) zu sein. Damit charakterisiert sich der Unterschied zum Unterricht. Sowohl der Inhalt als auch das Ziel der Beratung wird durch den Ratsuchenden gesetzt. Innerhalb des Beratungsprozesses ist es Aufgabe der Beraterin durch "Diagnose im unmittelbaren Dialog" (Giesecke 2015:86) das Thema einzugrenzen und mit den Ratsuchenden in Perspektive auf deren Handlungsspielraum und ihrer individuellen Möglichkeiten, Lösungen zu entwickeln, deren Realisierung den Ratsuchenden offen steht.

Thiersch bezeichnet "Beratung als Verhandlung von Problemen und Schwierigkeiten im Medium von Gespräch und Freiwilligkeit" (Thiersch 2014: 115).

In der Beratungssituation findet ein „Transfer und eine Übermittlung von Wissens- und Kenntnisbestandteilen von „Expert*innen“ an tatsächlich oder vermeintlich weniger informierte „Laien“ (Dewe 2011:16) statt.

Thiersch spricht in diesem Zusammenhang von einer „prinzipiellen Asymmetrie“. "Die BeraterInnen [sic!] agieren im Zeichen der besseren Möglichkeiten der Ratsuchenden in stellvertretender Verantwortung" (Thiersch 2014: 122). Ziel des sozialpädagogischen Handelns ist die Asymmetrie aufzuheben und Selbstbefähigung zu ermöglichen. (vgl. Thiersch 2004:118)

Beratung ist immer ein ergebnisoffener, individueller Prozess, der Diskretion und Berücksichtigung der Persönlichkeitsrechte erfordert. (vgl. Giesecke 2015)

Thiersch charakterisiert die (sozialpädagogische) Beratung als ein Handeln, welches darauf angewiesen ist, dass das Gegenüber die „Vorschläge“ annimmt und sich zu Eigen macht. Es kommt darauf an, „was sich zwischen den Beteiligten in der Interaktion ergibt“ (Thiersch 2004:117). Die Beziehung beeinflusst maßgeblich den Prozess.

Dewe (2011:88 ff.) in Anlehnung an Krause beschreibt die Entwicklung der „Struktur der Berater – Klienten – Beziehung“ in vier Stufen. „1. *Das Arbeitsbündnis*, 2. *Sich-Aufeinander-Einlassen*, 3. *Normative dialogische Beziehung*, 4. *Integraler Dialog* [sic!]“ (a.a.O.88) Wesentlich sind dabei die „Eröffnungssequenz“ zur Klärung des Beratungsanliegens und das gemeinsame Vorgehen und die „persönliche Haltung“ der Berater*innen. Eine „normative dialogische Beziehung“ lässt sich nicht methodisch herstellen, sondern erfordert eine Grundeinstellung der Berater*in („*bedingungsloses Akzeptieren*“, Empathie, Kongruenz, Respekt), die diese Beziehung erst ermöglicht. Dewe führt aus, dass die Bedeutung der Beziehung zunimmt je weniger es sich bei dem Gegenstand der Beratung um Information handelt. Die Qualität der Berater*innenbeziehung wird wichtiger, je mehr es um persönlich bedeutsame Probleme geht. (vgl. Dewe 2011: 88–91)

Da es jedoch, wie im Kapitel zur Sozialdidaktik gezeigt, sich in der Beratung der Fachberaterin immer um Situationen handelt, die für Personen bedeutsam sind, besitzt der Beziehungsaspekt in der Fachberatung im (sozial-)pädagogischen Kontext immer eine enorme Wirksamkeit.

Die über Jahrzehnte bestehende Sichtweise der Fachberaterin im rekonstruierten Fall auf die Spielkreisleiterinnen als „*arme Hascherl*“ (siehe Kapitel 6.4.1.6), welche versorgt werden müssen, erhält ein asymmetrisches Beraterinnen – Adressatinnen – Verhältnis aufrecht, welches durch die Beratung aufgehoben werden sollte. Elementar für das Ver-

hältnis zwischen Berater*in und Adressat*in sind auch die Aspekte auf die Gröning hinweist. Bezugnehmend auf Großmaß und Luhmann setzt sie die Mündigkeit der Adressat*innen, die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme von Beratung und die Freiheit der Realisierung von Möglichkeiten für eine Beratungsbeziehung voraus. Beratung sei vielfach an die Stelle von Kontrolle und Zwang getreten. Sie ist ein „Orientierungsangebot ohne Manipulation und Zwang“ (a.a.O.19). (vgl.Gröning 2011: 18–19) Sickendieck und Engel beziehen sich auf Mollenhauer und betonen den bildenen Charakter von Beratung, der durch die ergebnisoffene Suche nach Lösungen, das Ausbalancieren von Widersprüchen, die Orientierung in ungewissen und unbestimmten Situationen, entsteht. (vgl. Engel et.al in Engel 2004: 35–41) Beratung begleitet Bildungsprozesse, welche intrinsisch motiviert sind. Konkrete Handlungssituationen in der Kita-Praxis sind Ausgangspunkt der Beratung, Disrepanzerfahrungen können expliziert und vielfältig reflektiert werden. Professionelle Berater*innen müssen ihre Beratung ausbalancieren zwischen der „Herstellung und Förderung von Orientierung, Klarheit, Planungssicherheit, Entscheidungszuversicht sowie prognostizierten Handlungserfolgen zum einen und dem Wissen um das Schwinden von generellen und überdauernden Sicherheiten und stringenten Prognostizierbarkeiten zum anderen“ (Engel et.al in Engel 2004: 43).

Von dieser Herausforderung berichtet die Fachberaterin Marianne Viets im Zusammenhang mit dem Ausbau der Krippenplätze und der Investitionsförderung des Landes (siehe Kapitel 5.3.12):

„Also, von da an war denn ja (.) was natürlich dann zur Folge hatte, dass wir erst ja, wie das große Geld winkte. Sie dann alle begeistert waren und alles ja angenommen haben. Und geplant und getan haben. (i.Mh) Und als es auf einmal hieß, das Geld ist alle, war ich natürlich der Buhmann. (..)“ (63/2011-2015)

So bewegt sich der Reflexionsfokus der Beratung in Abhängigkeit der Akteur*innen (sowohl der Berater*innen als auch der Ratsuchenden) zwischen Stabilität (Stabilisieren der Situation) und Innovation (Veränderung + Weiterentwicklung). (vgl. Tiefel 2004: 253) und benötigt eine bewusste, reflektierte Gestaltung durch die Fachberater*in.

Der Beratungsprozess gestaltet sich als „Moratorium“. Er findet außerhalb der Situation statt, die Gegenstand der Beratung ist und hat eine Entschleunigungsfunktion. Die Situation erfährt eine Unterbrechung mit dem Ziel einen Reflexionsprozess anzustrengen, welcher die Entscheidungs-, Handlungs- und Problemlösefähigkeit durch neue Perspektiven erhöht. (vgl. Dewe 2011:17-18)

Thiersch teilt den Beratungsprozess in die Aufgaben: „Erkennen des Problems“, „Entwurf von Lösungen“, „Konkretisierung von Handlungsschritten“, Überprüfung der Erreichung der Ziele, mögliche Revidierung. (vgl. Thiersch 2004 :118) Dies erfordert nach Giesecke „fundierte Kenntnisse und Erfahrungen über den Gegenstand der Beratung“ (Giesecke 2015: 87). Engel et.al (in Engel 2004: 35 ff.) erweitern diese Voraussetzungen und betonen die (mindestens) „Doppeltverortung“ des Wissens und der Kompetenzen von Berater*innen. Notwendig für die professionelle Beratung sind „Beratungs- und Interaktionswissen“ und „Handlungsfeldspezifisches Wissen“. Das „Beratungs- und Interaktionswissen“ soll einer hilfreichen Gestaltung des Kommunikations- und Interaktionsprozesses dienen, sowohl für Gespräche mit Einzelnen, Gruppen und Organisationen. Es soll helfen eine „konstruktive Arbeits- und Vertrauensbeziehung“ aufzubauen, das eigene Beratungshandeln zu reflektieren, ggf. Konsequenzen abschätzen zu können und damit dem Beratungsprozess eine professionelle „reflexive, kommunikative und prozessorientierte“ Rahmung zu geben. Die zweite Wissensbasis ist das, durch Giesecke benannte und von Engel et.al als „Handlungsfeld spezifisches Wissen“ bezeichnete. Voraussetzungen für die Beratung sind ein fundiertes Wissen über „Grundlagen und Entwicklungen ihres Handlungsfeldes“ und die Kenntnisse über die „disziplinspezifischen Debatten“ unter der Integration von gesicherten Wissensbeständen und neuen Erkenntnissen. (vgl. Engel 2004: 35 ff.)

Diesen Wissensbasen entsprechen den oben innerhalb des Didaktikmodells für Fachberatung (siehe Kap. 6.4.1.2) argumentierten Problemebenen, die es für die Fachberater*innen zu reflektieren gilt. Nur der Einbezug all dieser Reflexionsfoki ermöglicht die Generierung neuen Wissens und damit innovatives, neues Handeln.

In der Rekonstruktion wird deutlich, dass das Nicht-Berücksichtigen der wissenschaftlichen Ebenen zu einer Stagnation führt und pädagogische Innovationen (wie der Situationsansatz oder die Reggio-Pädagogik) letztlich nur oberflächlich adaptiert werden ohne ihren Hintergrund zu verstehen und damit die Möglichkeit einer Realisierung zu eröffnen.

Berater*innen benötigen daher eine professionelle Reflexivität, die es ihnen ermöglicht Begründungswissen (EA - aller sozialdidaktischen Problemebenen) und Fallverstehen aufeinander zu beziehen und so nutzbar zu machen, dass es zu einer kritischen Aufklärung und für einen Ressourcenaufbau von „Ratsuchenden“ und zu deren Selbstorganisation genutzt werden kann. (vgl. Dewe 2011: 25, 98)

Beratungsprozesse werden jedoch nicht nur vom Wissen und den Kompetenzen der Berater*innen und der Interaktion mit den „Ratsuchenden“ bestimmt, sondern ihnen liegt,

so Thiersch ein „geheimes Curriculum“ zu Grunde, welches sich zwischen verschiedenen Polen aufspannt:

- „Offenheit des Angebots“ und die Hierarchie, die sich durch die verfügbaren Ressourcen ergibt,
- Freiwilligkeit und Nötigung zur Inanspruchnahme und dem Prozess zur Herstellung von Einwilligung,
- „Deutungsangebot und der Zurüstung des homo consultabilis, gestützt durch das geheime Curriculum im Beratungsvorgang und in sublim strukturierenden Vorannahmen (EA -Wahrnehmungsmuster, Vorurteile, Erwartungen, Ansprüche der Berater*innen), zwischen der Freiwilligkeit und der Notwendigkeit von Provokationen“ (Thiersch 2004: 123).

Die Wirkmächtigkeit dieses „geheimen Curriculums“, welches sich z.B. durch die Interaktionsordnung offenbart, wurde in Kap.6.4 nachgezeichnet und muss neben dem Unterricht auch für die Beratung gelten.

Zu den die Beratungsbeziehung strukturierenden Vorannahmen wurde bereits Stellung genommen. Ein weiterer Aspekt auf den Thiersch hier verweist, ist der des Kontextes des fachberaterlichen Handelns im Sinne der Institutik. (siehe Kap. 6.4.1.6) Fachberatung von Kindertageseinrichtungen findet in Spannungsfeldern statt. Je nach Aufgabenzuschnitt sind diese unterschiedlich vielfältig. Auch in der vorliegenden Rekonstruktion bestehen Spannungsverhältnisse in denen Beratung stattfindet. Die Vielzahl der Adressat*innengruppen von Fachberatung, Aufträge und Zielsetzungen sind Kap. 6.4.1.5 nachgezeichnet.

Der Kreis der zu Beratenden im rekonstruierten Fall erweitert sich im Laufe der Berufstätigkeit. In den Jahren als Kreiskindergärtnerin waren dies vor allem die Mitarbeiterinnen der Spielkreise und deren Trägervertreter*innen. Die Fachberatung (ab 1992) vom Landkreis ist jedoch ein Angebot, welches sich neben den Mitarbeiter*innen (Fachkräfte und Leiter*innen) der Kindertageseinrichtungen und deren Träger auch an die Gemeindeverwaltungen, Politiker*innen und an weitere Akteur*innen im Feld (andere Fachberater*innen, Vertreter*innen der allgemeinbildenden und der berufsbildenden Schulen, des Sozial – und Gesundheitsamtes, u.a.) wendet. Bedingt durch diese unterschiedliche Akteur*innengruppen, spiegeln sich im Interview und in der Tätigkeit der Fachberaterin alle der in der Sozialen Arbeit vorkommenden Formen von Beratung. Diese werden als Einzel-, Gruppen-, Organisations- und Gemeinwesenberatung bezeichnet. (vgl. Gregusch 2013: 317)

Das Beratungsinteresse der Zielgruppen ist different und sich teilweise widersprechend. Hinzu kommt, dass auch der Landkreis selber Interessen verfolgt mit deren Durchsetzung die Fachberaterin beauftragt wird. Gleichzeitig nimmt die Fachberaterin, wie im Kapitel 6.4 zur Sozialdidaktik ausgeführt, ihre eigenen Perspektiven auf die Zielgruppen ein, setzt Schwerpunkte und definiert Handlungserfordernisse.

Marianne Viets stellen die Herausforderungen, die durch die widersprüchlichen Interessen entstehen, immer wieder aufs Neue vor Schwierigkeiten. Exemplarisch sind hier einige Stellen aus dem Interview ausgewählt.

Das Anliegen der Fachberaterin ist Aufklärung und damit verbunden, Mündigkeit der Mitarbeiterinnen der Kindertageseinrichtungen durch ihre Beratung und doch versteht sie ihre Beratung eher als informelle Beratung. Sie stellt Informationen zur Verfügung, die es ihnen ermöglichen, sich gegenüber dem Träger zu vertreten.

*„Und denen hab ich schon Gelegenheit gegeben sich zu erkundigen.“
(62/1983-1984)*

„Weil ich einfach, angeblich die Frauen aufgewiegelt habe. (.) Das die nun plötzlich Forderungen gestellt, fanden die gar nicht witzig.(..) Aber (.) ich hab immer gesagt, was die während der der Zeit, wo die Pausen sind (.) erfahren. Und außerdem hab ich mir nie den Mund verbieten lassen was meine Beratung anbelangt. Ich sag, ich berate nur. (.) Was sie damit machen (.) und Gesetze sind Gesetze (..)Und die sind da und kann jeder nach lesen.Da brauch ich niemanden (.) beeinflussen. (I.lacht) Ich kann ihnen zwar sagen, wenn ihr das nicht in Ordnung findet, wie man mit euch umgeht, dann müsste ihr was tun. Und ich kann ihnen das erklären. (I.Mh) Und das darf ich ja wohl noch. Das ist ja meine Aufgabe als Fachberatung. (.)“ (58/1833-1843)

Es handelt sich hier nicht um einen klassischen Beratungsprozess, in dem die Ziele durch die zu Beratenden festgelegt werden, sondern um die Weitergabe von Informationen. Nach Giesecke, welcher das Informieren vom Beraten absetzt, ist die Information auf die aktuelle Situation ausgerichtet. „Informationen sind also Antworten auf Fragen, die jemand stellt, oder von denen man erwartet, dass sie sich in einer bestimmten Situation stellen. Aber die Antworten bedürfen im Unterschied zum Unterricht keiner umfassenden Interpretation" (Giesecke 2015:81).

Die Information kann sowohl Bestandteil einer Beratung als auch von Unterricht sein. Oft ist mit einer Information auch die Erwartung eines bestimmten Verhaltens verbunden.

Gerade in "relativ offenen pädagogischen Feldern", ist es bedeutsam zu planen, "welche Information die Partner wozu brauchen und wie man sie im Hinblick auf Vorverständnis und bisherige Erfahrungen formulieren muss" (a.a.O.83), d.h. auch die Zukunftsperspektive und die Möglichkeiten der Nutzung der Informationen müssen mitbedacht werden. (vgl.Giesecke 2015: 81–83)

Die Fachberaterin steht hier im Spannungsfeld der Sorge und Fürsorge für die Mitarbeiterinnen der Kindertageseinrichtungen wie unter Kap. 6.4 dargelegt und der gleichzeitigen Zuständigkeit für die Träger. Gerade in dem hier rekonstruierten Fall, in dem sich die Fachberaterin deutlich an Autoritäten orientiert, bedeutet dies, dass die Mitarbeiter*innen nicht innerhalb eines Beratungsprozesses ihr Problem mit dem Träger reflektieren und Strategien der eigenen Vertretung erarbeiten können, sondern dass sie quasi „unter der Hand“ Informationen erhalten und Informationsweitergabe in „informelle“ Räume, wie z.B. Pausen von Veranstaltungen, verlagert wird.

Auch das Beratungsverhältnis zwischen Fachberatung und Trägern thematisiert die Fachberaterin im Interview auf. Ähnlich wie im vorangegangenen Beispiel handelt es sich auch hier nicht um einen „klassischen Beratungsprozess“ im oben beschriebenen Sinne. Sondern um mit Giesecke zu argumentieren eher um eine Animation. Das Land Niedersachsen und der Landkreis haben ein Interesse daran, dass die Träger die Kapazitäten für die unter dreijährigen Kinder ausbauen.

„(..) Und das ist im speziell dann, da fing das an und dann nachher mit der Krippenplanung. Dann änderte sich das kolossal. (I.Mh)

Also, von da an war denn ja (.) was natürlich dann zur Folge hatte, dass wir erst ja, wie das große Geld winkte. Sie dann alle begeistert waren und alles ja angenommen haben.

Und geplant und getan haben. (i.Mh) Und als es auf einmal hieß, das Geld ist alle, war ich natürlich der Buhmann.(..)

I.: Da warst du die Böse?

Da war ich die Böse.(.) Ich hatte die ja falsch beraten.(..) ch Was ja im Grunde nicht stimmte. Außerdem war ´s , war ich es ja nicht alleine. Es war ja (.) (EA-Name ersetzt durch Funktion) der Jugendamtsleiter genauso. Aber die ham mich dann immer, ne (lacht). Gut, das ist dann so. Aber da kann ich mit leben. (i.Mh)“ (63/2008 - 64/2021)

Das Animieren stellt für Giesecke eine weitere pädagogische Grundform des pädagogisches Handelns dar. Er bezieht seine Ausführungen zum Animieren im pädagogischen Kontext überwiegend auf Lernprozesse. Im Kern bedeutet animieren: „andere dazu zu bewegen, sich auf etwas einzulassen, was sie ohne einen (solchen) Anstoß vermutlich nicht tun würden“ (Giesecke 2015: 99).

Der Beratungsprozess ist also nicht ergebnisoffen, sondern Ziel ist es, die Träger zu einem bestimmten Verhalten (hier das Schaffen von Krippenplätzen) zu animieren. Neben der Animation durch das Gespräch, stehen hier finanzielle Anreize des Landes, die von den Berater*innen (Fachberaterin, Jugendamtsleiter) eingesetzt werden, um die Ziele des Bundes, Landes und Landkreises zu erreichen. Es zeigt sich in der Geschichte von Marianne Viets, dass das Animieren der Kommunalpolitiker*innen und der Verwaltung immer wieder zu den Aufgaben der Beraterin gehört. Angefangen bei der Gründung der Spielkreise, bei der Realisierung des Rechtsanspruches ab dem dritten Lebensjahr, der Realisierung des NOP und dem Ausbau der Plätze für die unter dreijährigen Kinder.

So erlebt sich Frau Viets zunehmend auch als „Prozess-Steuernde“. Diesen Aspekt der „Steuerung“ über Beratung hebt sie hervor und verbucht ihn als beraterischen Erfolg:

„Aber ich konnte (..) überall (..) bisschen mit steuern . Konnte überall (..) mit -, bin ich befragt worden inner fachlichen Seite. ch Konnte dadurch (..) auch immer wieder beweisen (..) , ja nun ja, dass ich ehem fachlich da auch (..) mir Gehör verschaffen kann.“ (60/1920 – 61/1923)

Fachberatung geschieht hier also nicht, wie der Begriff der Beratung intendieren könnte, durch Beratung, sondern durch die Weitergabe von Informationen und dem Animieren mit dem Ziel einer erwarteten Handlungsänderung. Gleichzeitig betont Marianne Viets jedoch auch die Verantwortung derjenigen, die sie berät.

„Und das tue auch bis heute (..) immer betone, wenn ich was sage ich berate sie nur(..) . Was sie damit machen ist ihre Sache.“ (63/1999-2000)

Hier zeigt sich, dass ihr der Charakter von Beratung, nämlich dass die „Ratsuchenden“ selber über ihr weiteres Handeln entscheiden, deutlich ist. Damit verbunden ist auch, dass Marianne Viets nicht die Verantwortung für die Realisierung trägt, aber sich hier trotzdem als Steuernde empfindet.

Mayer definiert für den Bereich der Weiterbildungsberatung für Frauen, die Beratung im „Zwischen“. Darunter versteht sie eine Beratungsarbeit mit „quer liegende(n)“ Zuständigkeit(en)“, welche „auf unterschiedlichen Ebenen professionellen Handelns bewältigt“

werden. Sie stellt die professionelle Gestaltung folgender „Problemklärungs – und Bewältigungsperspektiven“ heraus:

- „auf der individuellen Ebene der Mitarbeiterinnen hinsichtlich ihrer Qualifikationen bzw. ihrer Weiterbildungs-, Entwicklungs – und Lernorientierungen für ihr fachliches Know-how,
- eng damit verbunden die Frage der Gestaltung von Arbeitsteilungen und Arbeitsschwerpunkten.
- die Frage nach der konzeptionellen Orientierung der Einrichtung bezogen auf die Zielgruppenfokussierungen sowie Angebote-, maßnahmen – bzw. Projektgestaltung sowie
- die Frage nach den je spezifischen Rahmenbedingungen bzw. Organisationsentwicklungsprozessen (quasi als Verfasstheit der eigenen Arbeitskultur)“ (Mayer 2011: 38).

Die Beratungsarbeit der Fachberaterin kann ebenfalls als Beratung im „Zwischen“ definiert werden. Sie ist zuständig für die Beratung und gleichzeitig für die Begleitung (vgl. Nittel 2017) der Bildungsprozesse der einzelnen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen, die Beratung der Teams, der Leiter*innen, der Trägervertreter*innen der Kindertageseinrichtungen, Vertretung des eigenen Trägers (Landkreis) usw. und befindet sich damit zwischen allen Akteursgruppen und Feldern im System der Kindertagesbetreuung und derer Kontexte. Dies macht es erforderlich, dass Fachberatung selber, um nicht in den o.g. Spannungsfeldern handlungsunfähig zu werden, die Kontexte (siehe Kap. 6.4.1.2- Didaktikmodell) der Beratungsarbeit immer wieder reflektiert, thematisiert und neben der Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtung auch die (Weiter - / Qualitäts-) Entwicklung der eigenen Beratungsarbeit und deren institutioneller Rahmung reflektiert, analysiert und vorantreibt.

6.4.2.3 „Wo ist die Schnittstelle? Was ist sinnvoll?“ (60/110) - Arrangieren

Unabdingbar gehört für Giesecke (2015) das "Arrangieren" zu den Grundformen des pädagogischen Handelns. Keine der von ihm ausgeführten Handlungsformen (unterrichten, beraten, informieren, animieren) kommt ohne das "Arrangieren" aus. Durch das Arrangieren werden die strukturellen und soziale Bedingungen geschaffen, die notwendig sind für Ermöglichung des pädagogischen Feldes. Dies sind zum einen die institutionellen Arrangements, wie zum Beispiel hier die

Grundausbildungsveranstaltungen für die Spielkreismitarbeiterinnen (wie oben beim Unterrichten beschrieben), die Fortbildungsprogramme für die Mitarbeiter*innen der Kindertageseinrichtungen, Arbeitskreise für die Leiterinnen usw.

Auch die Gestaltung konkreter Lehr-Lern-Arrangements gehört dazu, genauso wie die Durchführung eigener Fortbildungsveranstaltungen, das Arrangieren eines Rahmens, in dem Auseinandersetzung und Lernen stattfinden kann, z.B. durch Einladung von Referent*innen usw. Dies wird so Giesecke oft als Organisation bezeichnet. Giesecke hält diese Bezeichnung für nicht hinlänglich und betont den pädagogischen Charakter dieser Handlungsform. Notwendig sind pädagogische Kenntnisse zur jeweiligen Thematik, um diesen Rahmen entsprechend der pädagogischen Ziele gestalten zu können. Damit verbunden sind Entscheidungen über die pädagogische Ausrichtung, die Ziele und Annahmen über die Zielgruppe, wie oben in dem Kapitel zur Sozialdidaktik diskutiert.

Arrangements können sich ebenfalls primär auf eine emotionale Gestimmtheit zielen (a.a.O.95) z.B. das Arrangieren eines Rahmens für Beratungen. Giesecke verweist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der ästhetischen Dimension ("des Schönen, des Wohlgefallens, der positiven Gestimmtheit"). Diese hält er zu einen "nützlich für Lernprozesse", andererseits jedoch für einen eigenen Lerninhalt. (vgl. Giesecke 2015: 90–97)

Auch Prange/ Strobel – Eisele (2015) nutzen die Begrifflichkeit des Arrangierens. Sie charakterisieren diese Handlungsform enger als Giesecke als eine intentional hergestellte Lernsituation, die sich durch die Abwesenheit von Lerninstruktionen und Offenheit der Lernprozesse auszeichnet. Sie ordnen diese Handlungsform eher der Sozialpädagogik zu, während Giesecke das Arrangieren auch dem Schulkontext zuordnet.

Das pädagogische Handeln in Form des Arrangierens konzentriert sich auf das Herstellen von Bedingungen und Möglichkeiten und überlässt es den Partner*innen, „was sie lernen wollen, oder ob sie sich lediglich unterhalten (lassen) wollen“ (Giesecke in Lindner 2014:14). Lindner mit Helsper weist daraufhin, dass Pädagog*innen immer handeln müssen, ohne über die Kausalzusammenhänge verfügen zu können und ohne zu wissen, was die pädagogische Handlung auslöst. Im Arrangieren wird dieser ergebnisoffene Prozess intentional berücksichtigt. Der Versuch der pädagogischen Steuerung wird aufgegeben und der „subjektorientierte Eigensinn“ steht im Mittelpunkt. Es wird eine „Erfahrungskonstellation ohne explizite Lernaufforderung“ (Lindner 2014:15) geschaffen, die jedoch pädagogisch intendiert ist. Das pädagogische Arrangieren bedarf daher einem reflektiertem Handeln, um

die Situation pädagogisch zu nutzen und zu gestalten. Das Arrangement ist daher nach Lindner in mindestens vier Dimensionen zu reflektieren:

- sachliche Dimension: Inhalte und ihre Repräsentation,
- zeitliche Dimension: Abfolge der Prozesse,
- soziale Dimension: Sozialform (des Lernens),
- räumliche Dimension: in Perspektive auf die „lernende Auseinandersetzung mit einer Anforderung oder Aufgabe“ (Lindner 2014:16).

Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass individueller Unterstützung im Prozess wahrgenommen und begleitet werden muss. „Anker – oder Zeigepunkte“ können dazu dienen diesen Unterstützungsbedarf wahrzunehmen und bieten eine Möglichkeit zur Reaktion. Von großer Bedeutung ist die Anschlussfähigkeit des Arrangements. Kenntnisse, Wissen, Erfahrungen sind didaktisch einzubeziehen. Je nach (pädagogischer) Perspektive und Zielrichtung des Arrangements ist die Thematik auszuwählen und gleichzeitig den Raum für die erforderliche Selbstaneignung, eigene Auseinandersetzung und die Diskussion in der Gruppe zu ermöglichen. „Partizipation, Aushandlung und Prozessorientierung“ erfordern „Dialogbereitschaft und Offenheit für Unerwartetes“ (Lindner 2014:32).

„Man könnte von der Möblierung einer Bühne sprechen, auf der dann die Akteure ihre Rollen und ihr Spiel selbst finden müssen; sie nutzen das gegebene Material, nehmen es in sich auf, entwickeln Neues und gestalten die Bühne um“ (Winkler 2004 in Lindner 2014:17) zitiert Lindner und meint damit sehr viel ergebnisoffenere Prozesse als er sonst in seinen Ausführungen zum „Arrangieren“ dargestellt, welche sich überwiegend auf das zielgerichtete Lernen des einzelnen Individuums beziehen. Winkler verweist hier auf die Freiheit Akteur*innen, deren eigenen Interessen und die Entwicklung von Neuem.

Auch die Auswahl oder Einladung der Akteur*innen gehört zum Arrangieren, das gemeinsame Entwickeln und Gestalten der Gruppe von Akteur*innen und die Transformation von Gegebenem in Neues, einzeln oder im Kollektiv.

Das Arrangieren von pädagogischen Prozessen nimmt in der Fachberatung einen großen Raum ein. Gerade dort wo die Fachberater*in für eine Vielzahl von Einrichtungen zuständig ist, hat das Arrangieren der unterschiedlichen pädagogischen Räume, die für Netzwerkbildung, das Lernen, die Information, den Austausch, die Diskussion, das Treffen von Entscheidungen zur Verfügung stehen müssen, eine große Bedeutung.

Wie im rekonstruierten Fall gezeigt, beginnt Marianne Viets zunächst ihren eigenen Rahmen zu arrangieren, in dem sie dann selber unterrichtet. Sie arrangiert die Lehrgänge für die zukünftigen Spielkreisleiterinnen, die Prüfungen und die Begleitung der praktischen Tätigkeit in den Spielkreisen. Dafür entwickelt sie vielfältige Formen und Arrangements, um den Anforderungen an die Inhalte, an die Lebenssituation der Teilnehmerinnen und ihre Lernprozesse, an die der Spielkreise und der Gemeinden gerecht zu werden.

Die Lehrgänge finden verblockt an Wochenenden mit Übernachtung statt.

„Das sind so viele Frauen, die eigentlich zum ersten Mal überhaupt (..) gewagt haben mal nen Wochenende weg zu fahren.“ (70/2232-2233)

„Denn ist es ja einmal noch eine größere Herausforderung gewesen, dass die Frauen (..) das gemacht haben und dann sich auch gegen ihre Männer durchgesetzt haben. Und denn auch zu Wochenendseminaren gefahren sind, übernachtet haben und ihre Familie allein gelassen haben. Wie wichtig das eigentlich war.(.) Das ist mir jetzt erst klar geworden. (..) Was das für diese Frauen bedeutet hat. (I.Ja) Das die sich dadurch wirklich entwickeln konnten.“ (70/2239-71/2245)

Die Bedeutung dieser Form von „pädagogischer Arrangements“ erschließt sich Marianne Viets erst retrospektiv. Sie ermöglicht den Teilnehmerinnen ganzheitliche Lernprozesse, wie sie im Kapitel 6.4 beschrieben sind.

Auch mit den die Praxis begleitenden Veranstaltungen stellt sich die Kreiskindergärtnerin Viets auf die Situation der Spielkreise und ihrer Mitarbeiterinnen ein. Diese führt sie am Abend in den Spielkreisen durch. Die Teilnehmerinnen wissen dann die eigenen Kinder betreut und haben keine langen Anfahrtswege und die Öffnungszeit der Spielkreise bleibt unberührt.

Die pädagogischen Situationen, die die Kreiskindergärtnerin arrangiert, zeichnen sich dadurch aus, dass sie selber selber durchführt oder zumindest direkt an der Durchführung beteiligt ist.

Mit dem Inkrafttreten des KJHG (1991) ändert sich diese Situation langsam. Das Fortbildungsprogramm wird auch für die Fachkräfte der Kindergärten geöffnet. Vermehrt setzt Marianne Viets externe Referenten ein. Doch auch in diesen Situationen ist sie selber vor Ort und kümmert sich um den Rahmen. Von der Ausschreibung über die Anmeldung bis zur Verpflegung vor Ort bleibt alles in ihrer Zuständigkeit.

Dies bleibt auch so erhalten als die Kreiskindergärtnerin 1994 zur Fachberaterin ernannt wird und offiziell die Beratungszuständigkeit für die Kindertageseinrichtungen, die trägerseits kein Beratungsangebot in Anspruch nehmen können, bekannt gegeben wird. Wie in der Rekonstruktion nachgezeichnet, bedeutet dies ein Zuwachs an Einrichtungen von 100%. Da die Kindergärten oft größer sind als die Spielkreise und längere Öffnungszeiten haben, wächst die Zahl der Fachkräfte auf deutlich mehr als das Doppelte an. Da jedoch die personelle Besetzung in der Fachberatung (Marianne Viets + Kollege (nur für spezielle Aufgaben)) nicht steigt, bekommt das pädagogische Handeln in Form des Arrangements eine deutlich herausgehobene Bedeutung. Durch den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz (ab 1996) und die Vereinbarung von Landkreis und Kommunen (siehe Kap.5.3), weitet sich die Zuständigkeit der Landkreisfachberatung auf die Trägerberatung mit dem Ziel der Etablierung von Plätzen weiter aus. D.h. die Fachberater*innen müssen Formen entwickeln, die es ermöglichen zum einen pädagogische Situationen zu arrangieren und zu verantworten, die sie nicht mehr selber durchführen können und desweiteren Formen anzubieten, die Diskussion, Reflexion, Entwicklung von Neuem (quantitative Weiterentwicklung) mit einem erweiterten Akteur*inennkreis ermöglichen und gleichzeitig zum Erreichen der Ziele (z.B. Ausbau der Plätze) beitragen.

Mit dem stetigen Anwachsen der Zuständigkeit für weitere Akteur*innengruppen und den Veränderungen im Feld der Kindertagesbetreuung, die sich in der Region durch den Ausbau der Einrichtungen aller Träger und ihrer Unterstützungssysteme auszeichnen, verändern sich die Formate der pädagogischen Arrangements. Gemeinsam mit den Anfang der 2000er Jahre hinzugekommenen Fachberaterinnen der freien Träger, werden landkreisweite Diskussionen angestoßen. Exemplarisch kann hier der Fachtag "Betreuung, Erziehung und Bildung für Kinder unter drei Jahren" gelten, der noch vor dem Inkrafttreten des Tagesbetreuungsausbaugesetzes (TAG 2005) von den Fachberaterinnen arrangiert wurde. Politiker*innen, (Landes-) Jugendamtsmitarbeiter*innen, Trägervertreter*innen, Fachkräfte der Kindertagesstätten, die Lehrer*innen der berufsbildenden Schulen, die Elternvertreter*innen und die Fachberaterinnen selber informieren sich (zum Teil gegenseitig oder mit Hilfe von externen Referent*innen) und diskutieren den geplanten Ausbau des Kindertagesbetreuungssystems. Es folgen weitere Veranstaltungen in ähnlichen Formaten. Diese Form des Fachtages verweist auf ein weiteres Feld, welches es zu „arrangieren“ gilt - die Netzwerkarbeit:

„Weil es dann auch zunehmend Kontakte gab. Und dann kamt ihr ja auch (.) in mein Leben. (I.lacht) Was ja dann noch mal die Fachberatung, noch mal wieder nen Stück (.) wichtiger gemacht hat.“ (59/1879-1881)

Gerade die Fachberatung im Kontext des (Landkreis-)Jugendamtes, die für die Entwicklung des Systems Kindertagesbetreuung in einer Gebietskörperschaft und Region zuständig ist, ist auf die Kooperation im System angewiesen. Solche Veranstaltungen und Impulse für eine Region (wie die gerade beschriebene) können sonst nicht zustande kommen. Das „Arrangieren“ von Netzwerken ist daher von elementarer Bedeutung. Auch hier stellen sich die didaktischen Fragen mit den (in Kap. 6.4.1.2 argumentierten Reflexionfoki.

Eine besondere Form des „pädagogischen Arrangements“ ergibt sich durch die Möglichkeiten der Jugendhilfeplanung. Nachdem der Kindertagesstättenbereich zunächst in die Arbeitsgemeinschaft nach § 78 SGB VIII AG „Förderung der Erziehung in der Familie“ (AM-LK 54) integriert war und dadurch die Thematik Kindertagesbetreuung eine unter vielen war, wurde nach der Erstellung des ersten Kindertagesstättenbedarfsplans die Notwendigkeit einer eigenen AG erkannt. (vgl. AM-LK 54) Marianne Viets als Sprecherin der AG (neben einer Vertreterin der freien Träger) bekommt die Gelegenheit und die Verantwortung der Gestaltung dieser AG. Auch diese AG stellt eine (sozial-)pädagogische Situation, welche arrangiert werden muss.

Das Aufgabenfeld der Fachberatung für Kindertagesbetreuung erfordert eine ständige Feldbeobachtung und immer wieder Neuentwicklung von Formaten, die einen Rahmen bieten für Auseinandersetzung, Reflexion, Kennen – und Verstehenlernen von Neuem, Entwicklung neuer Wege für alle Akteur*innen im Feld.

„Das ich mich auch mit dem Fach - eh Tagespflege (.) so auseinandersetzen musste(.). Weil dadurch konnte ich dann auch wieder sehr gut abgrenzen, was ist jetzt Tagespflege? Was ist Kindergarten? (I.Mh) Wo ist die Schnittstelle? Was ist sinnvoll? Was ist sinnvoll, was ist nicht sinnvoll?“ (60/1906-1910)

Diese Formate gilt es unter der spezifischen Form des Arrangements (inhaltlich, zeitlich, räumlich, sozial, räumlich, individuelle Unterstützungsbedarfe usw.) zu reflektieren und gleichzeitig wie bei allen anderen pädagogischen Handlungsformen der Fachberatung (unterrichten und beraten) die Reflexionsfoki des an die Sozialdidaktik angelehnten Didaktikmodells grundlegend einzubeziehen.

7 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Dieses Kapitel dient der pointierten Zusammenfassung der Ergebnisse, der Einordnung in die aktuellen Diskurse, der Argumentation von Handlungserfordernissen für die Fachberater*innen und von Forschungsdesideraten.

Bislang wurden in den wenigen vorliegenden Studien (zuletzt BMFSFJ 2017 a) redundant die Ergebnisse über die Heterogenität des Feldes der Fachberatung, der differenzierten Aufgabenprofile bzw. Beklagen der Profillosigkeit, bei gleichzeitigen relativen homogenen Voraussetzungen (Berufsabschlüsse, Berufserfahrungen, Geschlecht) der als Fachberater*innen tätigen Frauen, wiederholt. (vgl. Hebenstreit 1984, Strätz 1996, Miedaner 2002, Sozialministerium Sachsen 2008, Leygraf 2013) Begründungszusammenhänge zu diesen Befunden werden nicht argumentiert.

Auch die Ergebnisse, welche sich auf die Ausgestaltung von Fachberatung beziehen z.B. zu den (teilweise nicht erfüllten) Erwartungen an und der Wirksamkeit von Fachberatung (vgl. Hense 2008) und die Ausprägung von Typen zum Selbst – und Beratungsverständnis und der Fachberatungshabitus (vgl. Ehrhardt et.al.2014, Weidmann 2017) werden ohne Entstehungs- und Begründungszusammenhänge argumentiert.

Erstmalig werden hier Ergebnisse vorgelegt, die die Fachberatung in ihren gesellschaftlichen Relationen auf der individuellen als auch der kollektiven Ebene analysieren. Sie ermöglichen so Erkenntnisse zu den sozialen Strukturen der Fachberatung, in Anlehnung an Abbott (1988) verstanden als sozial-kulturelle Dimensionen. Welche sich durch das offizielle Mandat und die Legitimation zur Ausübung der Tätigkeit auszeichnen, wie die gesetzliche Verankerung von Fachberatung, die Festlegung ihrer Voraussetzungen, Beschränkungen zum Zugang, Finanzierungsregelungen, usw. und den kognitiven Strukturen von Fachberatung, verstanden als „kulturelle Rationalität der Problemlösung (Nadai 2005), d.h. den Strukturen des Wissens, Könnens und des Tuns von Fachberatung und ihrer (Weiter-) Entwicklung.

Durch die Rekonstruktion der Geschichte von Marianne Viets wird nachgezeichnet, wie sich diese beiden Dimensionen in der Geschichte entwickelt und verändert haben. Argumentiert wird in Kapitel.6.3 eine weitere Dimension. Das Wollen der - und die Durchsetzung von Professionalität durch die Fachberaterinnen, zeigt sich als dritte Dimension, welche ihre Zuständigkeit und Bedeutung im Feld beeinflusst. In der folgenden Grafik

werden diese drei Dimensionen und als vierte Dimension die Zeit (mit ihrer Zeitgeschichte bzw. den jeweiligen Kontexten) dargestellt.

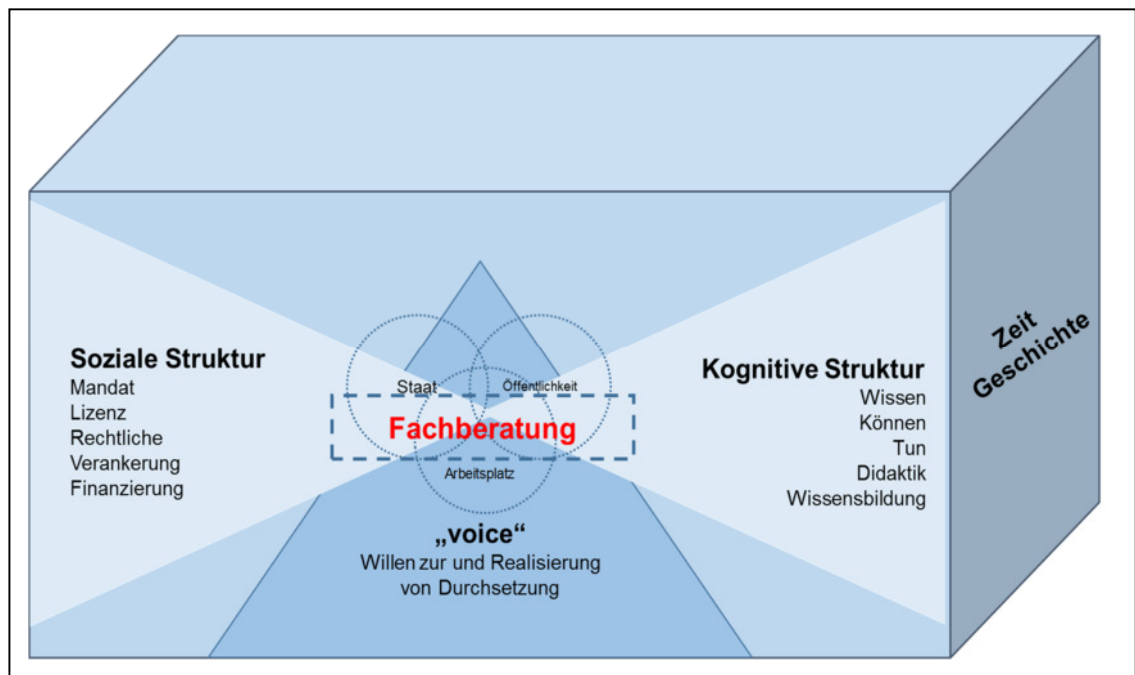


Abbildung 25: Aushandlungsfeld zur Entwicklung der Professionalität von Fachberatung und Fachberater*innen

Die vier Dimensionen: soziale und kognitive Struktur, „voice“/ Wille zur Durchsetzung und die Zeit (-Geschichte) beeinflussen die Auseinandersetzung um die Zuständigkeit der Fachberater*innen in den Arenen Staat/ Administration, Öffentlichkeit und Arbeitsplatz.

Die Fachberatung für Kindertageseinrichtungen konstituiert sich als Erwerbstätigkeit von Frauen im elementarpädagogischen Feld über Jahrzehnte in Abhängigkeit von der bundesdeutschen Gesellschaft und Geschichte.

7.1 Soziale Strukturen von Fachberatung

Wie gezeigt konstituiert sich Fachberatung als sozialer Frauenberuf. Diese Betrachtungsweise ist neu. Obwohl alle Studien zu Fachberatung für Kindertageseinrichtungen über die Jahrzehnte immer wieder den hohen Anteil der Frauen in dem Feld feststellen, zuletzt Leygraf, Frauenanteil von 89 % (vgl. Leygraf 2013:24), wurde dieser Aspekt bislang nicht betrachtet. Meist wird von „der Fachberatung“ gesprochen. Unklar ist dabei,

ob es sich um die soziale pädagogische Handlung oder die, die Tätigkeit ausübenden, Frauen handelt.

Deutlich wird bei der Gesamtbetrachtung der hier vorliegenden Ergebnisse, wie sich professionelle Situation der Fachberaterinnen entwickelt hat und wie sich ihre, immer noch bestehende, Fragilität begründet.

Obwohl Fachberater*innen auf eine lange Geschichte im Feld der Elementarpädagogik zurückblicken können, hat sich ihr Status im Feld nicht gefestigt. Relevant ist hier nach wie vor die fehlende Definitionsmacht über die Leistung und Qualifikation von Fachberatung für Kindertageseinrichtungen, ihre Unsichtbarkeit und das mangelnde Bewusstsein der fachberaterlich tätigen Frauen für ihre eigene berufliche Tätigkeit. (vgl. Rabe – Kleberg 1993:67, siehe Kap.6.2)

Aktuell wird immer noch beklagt, dass die Rahmenbedingungen, also nach Abbott die „sozialen Strukturen“ für die Tätigkeit der Fachberatung ungesichert sind. Rechtliche Verbindlichkeit z.B. der Rechtsanspruch der Fachkräfte von Kindertageseinrichtungen auf fachliche Beratung und Begleitung oder die Verpflichtung der Träger Beratung zur Verfügung zu stellen, bestehen weder auf der Ebene des Bundes- noch der Landesgesetzgebung. Ebenso existieren keine Vorgaben (von Sachsen, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern abgesehen) für Qualifikationsvoraussetzungen von Fachberater*innen. Ähnlich verhält es sich mit der Finanzierung und der personellen Ausstattung. (vgl. Preisling 2015, Alsago 2018 b)

In der nachgezeichneten Rekonstruktion zeigt sich, wie sich Fachberatung als sozialpädagogisches Handlungsfeld im System der Kindertagesbetreuung entwickelt.

Anhand der Rekonstruktion lassen sich fünf Phasen argumentieren:

1970 bis 1982	Entstehung und Etablierung
1982 bis 1990	Konsolidierung und Stagnation
1991 bis 2000	Paradigmenwechsel I - Fachberatung im Aufbruch
ab 1996	Neue Steuerung - Dienstleistungsorientierung – Fachberatungsdämmerung
ab 2000	Paradigmenwechsel II - Instrumentalisierung

Deutlich wird, gleich zu Beginn der Rekonstruktion, dass es abweichend von anderen Forschungsergebnissen, keinesfalls zu einer „flächendeckenden“ Etablierung (vgl. He-

benstreit, Hense) von Fachberatung kommt. Die Entwicklung der Fachberatung, ange-
stoßen durch die Bildungsreformen der 70er Jahre ist immer zu sehen in Relationen zu
den sich jeweilig parallel etablierenden Betreuungsangeboten für Kinder, deren Trägern,
der gesetzgebenden und finanziellen Situation des Landes und der Gebietskörperschaf-
ten. Auch lassen sich anhand dieser Fallstudie keine Vorläuferformen von Fachberatung
vor 1970 ausmachen.

Nachgezeichnet wird hingegen, wie sich für Frauenberufe typisch, die Begleitung der
elementarpädagogischen Einrichtungen als Erwerbstätigkeit für Frauen zwischen Eh-
renamt und professioneller Tätigkeit als nicht auf Dauer gestellte Lösung etabliert. Diese
Tätigkeit wird mehrfach unter männliche Weisung gestellt. Dies geschieht auf der indivi-
duellen Ebene durch männliche Verwandte wie in der Rekonstruktion durch den Vater
und den Bruder, am Arbeitsplatz durch den Jugendamtsleiter und in der Öffentlichkeit
durch die Bürgermeister, Pfarrer u.a. die für die jeweiligen Kindereinrichtungen zuständig
sind. Dies bedeutet, dass häufig Interessen im Vordergrund stehen, die machtpolitisch
ausgerichtet sind und sich nicht am Interesse der Spielkreise, der Mädchen und Jungen,
der tätigen Frauen und Beraterinnen ausrichten.

Aufgrund der wirtschaftlichen Lage der 80er Jahre, muss für den Zeitraum von 1982 bis
1990 argumentiert werden, dass im erlangten Status quo verharret wurde. Sowohl quan-
titativ (Zuwachs an Einrichtungen und Personal) als auch qualitativ (pädagogische Wei-
terentwicklungen) stagniert die Entwicklung der Kindertagesbetreuung. Gleiches gilt für
die Fachberatung. Der Elementarbereich und die Fachberatung, sind als Bereiche der
Jugendwohlfahrt, welche von Frauen gestaltet werden, mehrfach isoliert. Dies zeigt sich
sowohl am Arbeitsplatz Jugendamt durch nicht vorhandenen Kooperationen zu anderen
Bereiche der Jugendwohlfahrt und mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten für die weiblichen
Fachkräfte aus dem Elementarbereich, als auch im öffentlichen, wissenschaftlichen Dis-
kurs, in dem der Elementarbereich ebenfalls keine Rolle spielt. In der Geschichte von
Marianne Viets reproduziert und verstärkt sich der „Abschottungseffekt“ durch die in die-
ser ländlichen Region bestehenden „frauenbündische Strukturen“. Die „Frauen“ bleiben
jahrzehntelang unter sich. Erst Anfang der 2000er Jahre – durch die Fachberatungskol-
leginnen der freien Träger löst sich diese regionale Abschottung auf und wird von Mari-
anne Viets als Zugewinn an Professionalität erlebt.

Als in der Arena Staat/Administration und Öffentlichkeit die „soziale Struktur“ verhandelt
wird, welches sich durch die Wende, das neue Kinder – und Jugendhilfegesetz und dem
Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz realisiert, führt dies zu einem Umbruch im
Bereich der Kindertagesbetreuung und zu einer qualitativen Aufwertung der Fachbera-

tung. Diese Aufwertung ist jedoch, wie im rekonstruierten Fall nachgezeichnet, mit persönlichen Krisen der schon im Feld tätigen Frauen verbunden. Marianne Viets fühlt sich in Frage gestellt. Nicht zuletzt durch männliche Kollegen, die als Fachberater eingesetzt werden, ohne Berufserfahrung im Feld der Elementarpädagogik zu besitzen. Die Fachberatung rückt in das Interesse von Verbänden, Wissenschaft und Politik. Es entstehen Fortbildungen. Kongresse und Tagungen werden veranstaltet. Themen sind u.a. die Selbstdefinition und Professionalisierung der Fachberatung. Hier begeben sich Fachberaterinnen in eine interne Auseinandersetzung um ihre „kognitive Struktur“, um Selbstbeschreibung, als Basierung einer fachlichen, aber auch persönlichen beruflichen Identität. Sie beginnen ihr Wissen, Können und pädagogisches Tun zu verhandeln und die dafür notwendigen sozialen Strukturen (Rahmenbedingungen) zu argumentieren. Auch Marianne Viets reagiert in ihrer Krise mit dem Besuch einer Langzeitfortbildung beim DV, welche zu ihrer Identifikation als Fachberaterin und gleichzeitigem Gefühl von Anerkennung im Jugendamt beiträgt. In Wissenschaft und Politik finden sich zeitweise Verbündete, welche die Auseinandersetzung unterstützen und deren Impulse in die Diskussion einfließen. Moderierend wirkt hier der DV. Gleichzeitig wird deutlich, dass Fachberater*innen sehr unterschiedlich am pädagogischen Diskurs partizipieren (können) und dass dadurch, Kindertageseinrichtungen und ihre Mitarbeiter*innen in ganzen Regionen weiterhin von pädagogischen Innovationen abgeschnitten sind.

Ab Mitte der 90er Jahre wird die Kinder – und Jugendhilfe durch den Diskurs von Effizienz und Effektivität dominiert. Gestiegene Kosten durch den Rechtsanspruch und die gesamtgesellschaftliche Stagnation sind hier als Einflussfaktoren zu nennen. Gleichzeitig bricht der DV als Moderator für die Fachberaterinnen auf Bundesebene weg. Die Fachberaterinnen verfolgen den in der ersten Hälfte der 90er Jahre begonnenen Professionalisierungsweg und die interne Verständigung nicht weiter, sondern übernehmen die „Dienstleistungsrhetorik“. Sie gestalten diese Begrifflichkeiten jedoch nicht für sich selber aus, sondern passen sich den an sie gestellten Erwartungen der Träger und Politik an. Qualitätsmanagement als Instrument tritt zum Teil an die Stelle von Fachberatung. Die angestrebte Selbstdefinition der Fachberatung und ihre eigenständige professionelle Ausgestaltung (Diagnose – Schlussfolgerung – Behandlung) wird nicht mehr thematisiert.

Deutlich wird, dass es den Fachberaterinnen nicht gelingt, wahrgenommen zu werden, sich selber eine Stimme zu geben und gehört zu werden. Den Fachberaterinnen scheint die Bedeutung der eigenen Tätigkeit als eigenständiges, autonom auszugestaltendes Handlungsfeld nicht bewusst. Die Verständigung nach „innen“ über das eigene Tun und dessen ethische und sozialpädagogische Grundlagen wird aufgegeben. Sie verstehen

sich nicht als eigenständige berufliche Gruppe mit eigenen Interessen in der Perspektive auf ihre Adressat*innen und organisieren sich entsprechend. Dies spiegelt sich auch in der Konstruktion ihrer Wissensbestände (Kognitive Struktur). Dies wird später ausgeführt. So lassen die Fachberaterinnen sich ihre Aufgaben und die Art und Weise der Erfüllung umwidmen und vormals erlangte Zuständigkeiten abnehmen. Regelungen zur strukturellen Absicherung von Fachberatung erfolgen nicht. Damit verfestigen sich die prekäre Situation der Fachberaterinnen, ihre Abhängigkeit von den jeweiligen Trägern und deren spezifischen Interessen. Gleichzeitig bedeutet dies, dass den Mitarbeiterinnen der Kindertageseinrichtungen die Möglichkeit zur kritischen Auseinandersetzung, Analyse und Reflexion begleitet durch Fachberatung entzogen wird.

Wie im rekonstruierten Fall gezeigt werden konnte, erhöht sich die Durchsetzung im Interesse der Adressat*innen. Marianne Viets erreicht die Beteiligung der Fachberatung an der Jugendhilfeplanung und der Arbeitsgemeinschaft nach § 78 SGB VIII. Für ihr eigenes Handlungsfeld Fachberatung wird jedoch keine Weiterentwicklung erreicht. Vielmehr wird nachgezeichnet, dass die Fachberatung als Unterstützungssystem für die Kindertageseinrichtungen als Thema keine Rolle spielt und entsprechend auch keine Verbesserung der Rahmenbedingungen erreicht werden konnte.

Die 2000er Jahre, welche geprägt sind durch den Diskurs um Bildungsgerechtigkeit, Vereinbarkeit von Familie und Beruf und Kinderschutz verstetigen den Prozess bzgl. der Fachberatung. Mehr und mehr wird sie zu einem „Instrument“, welches die Aufgabe hat in den Kindertageseinrichtungen Interessen und Ideen der Politik und der Träger „umzusetzen“. Im hier analysierten Fall zeigt sich, dass sich an widersprüchlichen Projekten beteiligt wird, welche nicht an den Erfordernissen der Kindertageseinrichtungen ausgerichtet sind. An dieser Instrumentalisierung beteiligt sich auch die Wissenschaft, in dem sie Projekte anregt und begleitet, in denen die Fachberatung nur noch die Multiplikatorinnenfunktion von „wissenschaftlichen Ideen“ zugeschrieben wird. In Papieren der BAGLJAE werden zwar die Profilierung und Ausgestaltung der Fachberatung gefordert, doch die BAGLJAE wird nicht unterstützend aktiv.

Da die Fallrekonstruktion aufgrund der Berentung von Marianne Viets im Jahr 2010 endet, wird die sich anschließende Zeit bis 2018 durch einige Beobachtungen ergänzt.

Vermeint lässt sich in den letzten Jahren eine weitere Veränderung der Landschaft der Kindertagesbetreuung beobachten. Der Anspruch auf einen Krippenplatz seit 2013 (§ 24 SGB VIII), der Ausbau der Ganztagsbetreuung im Elementarbereich und die entstandenen Betreuungsplätze der Jugendhilfeträger in den Schulen überfordern die Trägersysteme. Die Trägersysteme beginnen sich zu verändern. Kleine Träger schließen sich zu-

sammen und bilden Trägerverbände. Ehemals ehrenamtlich ausgeführte Aufgaben werden vermehrt von Hauptamtlichen übernommen. Es kommt zu Umwidmungen der Fachberatungsstellen in pädagogische Leitungsstellen. Fachberater*innen bekommen oft zusätzlich zu ihren Beratungsaufgaben Dienst – und Fachaufsicht.

Diese Beobachtung wird durch die Ergebnisse von Leygraf gestützt, welcher ebenso die Zunahme von Dienst – und Fachaufsicht in der Fachberatung feststellt. Ähnlich verhält es sich mit der Steuerung durch Qualitätsmanagementsysteme. Fachberater*innen werden vermehrt mit Audits und mit „Monitoring“ betraut. (vgl. Leygraf 2013, Ehrhardt et.al 2014)

Eine andere Entwicklung zeigt sich bei den großen Verbänden. Bis ca. 2005 waren die Zuständigkeiten der Fachberater*innen meist nach Bezirken oder Regionen verteilt. Inzwischen setzt sich eine themenspezifische Verteilung von Zuständigkeiten durch. Themen wie Inklusion oder Kinder unter drei werden durch eine Fachberaterin verantwortlich übernommen. Diese können bei Bedarf von den Einrichtungen angefragt werden.

Parallel dazu „experimentieren“ die Länder und der Bund innerhalb von Projekten mit Beratungsformaten, die kurzfristig eingesetzt werden und meist auf Laufzeiten von vier Jahren beschränkt sind. Beispielhaft sind hier zu nennen das Projekt „Sprachberatung in Kindertageseinrichtungen in Bayern“ (2008-2012) und das Folgeprojekt „Pädagogische Qualitätsbegleitung in Kindertageseinrichtungen (PQB)“ (2015-2019), welche sich in ihrer Realisierung auf das Modell zum Trainingstransfer nach Baldwin/Ford (1988) beziehen. (vgl. Nicko 2013: 7, ifp 2015) Bei beiden Projekten wurden, wie bei Frauenberufen üblich, nicht auf dauergestellte Lösungen zur kurzfristigen „Problemlösung“ entwickelt und realisiert.

Ähnlich verhält es sich mit dem Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“. Hier werden seit 2016 (bis Ende 2019, zweite Förderwelle (2017 – 2020) „externe Fachberatungen“ in regionalen Verbänden neben den etablierten Fachberater*innen der Träger und Kommunen beschäftigt. (vgl. BMFSFJ 2017 b) Ein Ergebnis des Vorgängerprojektes war: „Die Fachberatung nimmt eine zentrale Rolle bei der Begleitung und Unterstützung der Qualitätsentwicklung von Einrichtungen ein“ (BMFSFJ 2015:48) und „Die Fachberatung leistet den Wissenstransfer und die Kommunikation zwischen den beteiligten Akteuren in Bezug auf die Umsetzung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung in der Kindertageseinrichtung. Sie ist damit für die Sicherung der Qualität der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung von großer Bedeutung. Kooperationen mit Fachberater*innen sowie (regionale) Netzwerke für einen fachlichen Austausch auf Ebene der Fach- und Leitungskräfte erscheinen aus wissenschaftlicher Perspektive

Erfolg versprechend für die Weiterentwicklung der Qualität alltagsintegrierter sprachlicher Bildung“ (BMFSFJ 2015:82). Diese Ergebnisse waren Ausschlag gebend für die Konzeptionierung der „kontinuierliche(n) Prozessbegleitung durch eine externe Fachberatung“ (vgl. BMFSFJ 2017 b:7) innerhalb des Nachfolgeprojektes, welche jedoch wieder neben das etablierte System gestellt wird und nicht auf Dauer ausgerichtet ist.

D.h. die Kommunikation, welche verbindlich und auf Dauer zwischen den Mitarbeiter*innen der Kitas und der Fachberater*in gestaltet wird, wird zugunsten von Spezialisierungen und Kontrolle aufgegeben und um weitere kurzfristige „Beratungs“-Lösungen ergänzt.

Mit der Begrifflichkeit „Fachberatung“ werden zunehmend unterschiedliche Handlungsfelder bezeichnet, die eint, dass sie bezogen sind auf den Bereich der Kindertagesbetreuung, dessen Unterstützungssystem und durch Frauen ausgeführt werden.

Kontinuierliche Fachberatungs- und Begleitprozesse der Kindertageseinrichtungen durch Fachberater*innen scheint es immer weniger zu geben. An ihre Stelle treten „Managen“ und „Kontrollieren“ der Qualität in den Kindertageseinrichtungen und trainieren der Fachkräfte und Leiter*innen.

In der aktuellen Situation des Platzausbaus und der gestiegenen Ansprüche an die Qualität frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung erlebt auch der Diskurs um die Fachberatung eine Renaissance.

Ähnlich wie in den siebziger und neunziger Jahren wird die Fachberatung als bedeutendes „Qualitätsentwicklungs – und sicherungsinstrument“ für die Entwicklung der Kindertageseinrichtungen diskutiert und gefordert die Kernaufgaben zu definieren. (BMFSFJ 2016: 28 ff.) Gleichzeitig wird durch die Träger, Verbände, die Wissenschaft und die Fachberater*innen selber, um ein Profil von Fachberatung gerungen. Wobei unter Profil meist Aufgabenprofil verstanden wird. (vgl. DV 2012, nifbe 2015, nifbe 2016, Qualität vor Ort 2017) In den Studien sind daher häufig Aufgabenkataloge zu finden.

In der Rekonstruktion wurde jedoch nachgezeichnet, dass die Unterschiedlichkeit und die Veränderung der Aufgaben zu dem Bild dieser beruflichen Tätigkeit zwingend dazu gehören, da Fachberater*innen immer personen-, kontext – und zeitabhängig agieren. In dieser Untersuchung wurde daher der Fokus nicht auf die Frage gerichtet, **was** die Fachberaterin tut (welche Aufgaben sie erfüllt), sondern der Fokus der Auswertung lag darauf, **wie** sie es tut. Mit diesem Vorgehen konnte sich der „Binnenlogik“ der Fachberatung genähert werden.

7.2 Kognitive Strukturen von Fachberatung

Bislang zeigt sich in der aktuellen Fachberatungslandschaft kein (systematisches) Fachberatungshandeln, welches durch die Fachberater*innen selber theoretisch begründet wird. Es wurde daher theoriegeleitet die kognitive Struktur, welche sich als „craft version“ (Abbott 1988:60, s.Kap.6.3) abbildet, anhand des Falls rekonstruiert. Die Rekonstruktion der Fallgeschichte von Marianne Viets wurde genutzt, um nachzuzeichnen wie sich ihr Fachberatungshandeln konstituiert. Zu diesem Zwecke wurde ein didaktisches Analysemodell entwickelt, welches sich in weiten Teilen auf das Sozialdidaktische Modell von Karsten, Karber, u.a. bezieht und um die Dimensionen der ethischen Fundierung, der Kontexte des Fachberatungshandeln und die verschiedenen Adressat*innen mit ihren Aneignungsgeschichten als weitere Reflexionsfoki ergänzt. Diese weiteren Dimensionen sind induktiv aus der Rekonstruktion des Falls Marianne Viets entwickelt.

Ergebnis ist ein didaktisches Analysemodell für Fachberatung:

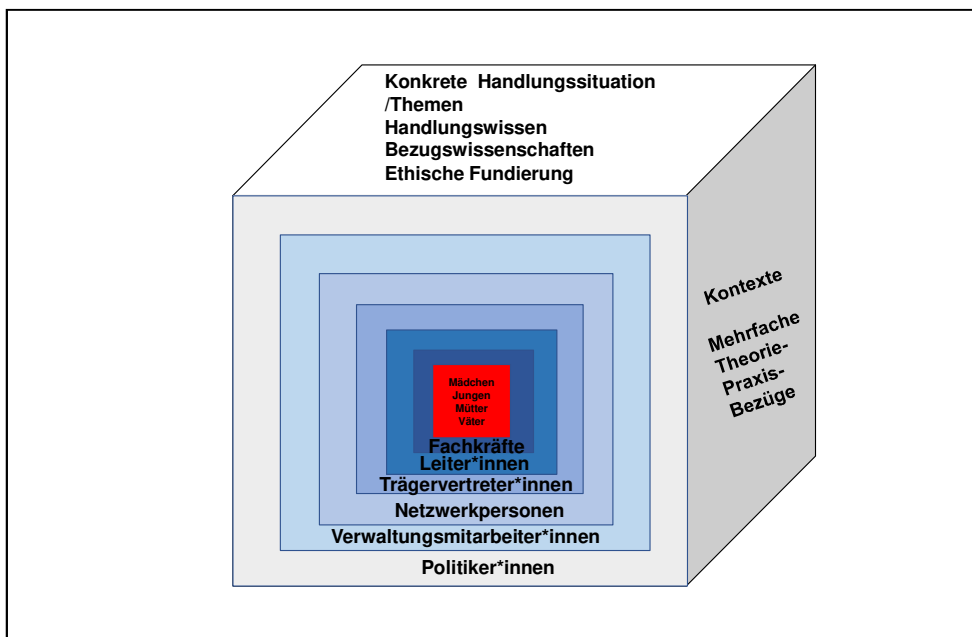


Abbildung 26: Didaktisches Analysemodell für Fachberatung

Folgende Reflexionsfoki zeigen sich durch die Rekonstruktion am Fall Marianne Viets als notwendig:

- die konkrete berufliche Handlungssituation und die damit verbundenen Themen,
- das berufliche (übersituative) Handlungswissen,
- die Bezugswissenschaften,

- die ethische Fundierung.

Quer dazu:

- die Akteur*innen/Adressat*innen mit ihren jeweiligen Lebens – und Berufskontexten und ihren Aneignungsgeschichten,
- die jeweiligen Kontexte in denen die Fachberater*in aktiv wird,
- die Mehrfachen-Theorie-Praxis- Bezüge.

Anhand der Rekonstruktion zeigt sich, wie sich diese Problemebenen im Fachberatungshandeln der Fachberaterin Marianne Viets gestalten. Für Frau Viets steht nicht die konkrete Situation der Kindertageseinrichtung und ihrer Mitarbeiterinnen im Vordergrund steht, sondern sie selber setzt die Themen oder nimmt sich der Themen an, die ihr durch das Landesjugendamt oder später durch Projekte vorgegeben werden. Ihr eigener Schwerpunkt liegt auf dem praktischen Tun mit Kindern. Ansonsten orientiert sie sich an den Vorgaben. Gleiches gilt für das Handlungswissen und die Bezugswissenschaften. Hier kommt es nicht zu einer systematischen Aneignung, Differenzierung und Reflexion von erforderlichem Wissen zur Entwicklung von Lösungen mit den Akteur*innen. Folge sind sowohl widersprüchliche Themensetzungen (z.B. rekonstruiert an der „Sprachförderung“) als auch zu Themensetzungen, die nicht an der Praxis der Kindertageseinrichtungen und den Aneignungsgeschichten der Akteurinnen anknüpfen. Ebenso unreflektiert erscheint die ethische Dimension. Hier wird ausschließlich von einem individuell, biografisch erworbenen Gerechtigkeitsempfinden ausgegangen. Rechte der Akteur*innen werden nicht reflexiv berücksichtigt.

Im zweiten Teil zur Fachberatungsdidaktik (Kap.6.4) wird anhand der Rekonstruktion gezeigt, in welchen Handlungsformen sich das Fachberatungshandeln realisiert. Hier zeigen sich vor allem die pädagogischen Handlungsformen des Beratens, des Unterrichtes/des Lehrens und des Arrangierens.

Die Beratungsarbeit stellt sich als Beratung im „Zwischen“ dar. (vgl. Mayer 2011) Beratung ist immer verbunden mit der Begleitung der Bildungsprozesse der einzelnen Fachkräfte, der Teams, der Leiter*innen, der Träger der Kindertageseinrichtungen und des Trägers der Fachberatung (hier des Landkreises), aber auch der Politik (Bürgermeister, Gemeinderäte, usw.) Die Rekonstruktion zeigt mit welchen Schwierigkeiten die Fachberatung für Kindertageseinrichtungen aufgrund des „Zwischens“ und der Vielfältigkeit der Akteur*innen konfrontiert wird. Da die Beratung immer wieder in neuen Kontexten und Konstellationen stattfindet, ist die Reflexion derselben von großer Bedeutung um fachberaterliche Handlungsfähigkeit herzustellen und zu erhalten.

Die Handlungsform des Unterrichtens/ Lehrens kommt ebenfalls große Bedeutung zu. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Leygraf (2013) und anderen. Die Bezeichnung Fach- „Beratung“ verdeckt den Zusammenhang, dass es fast immer mit allen Akteur*innen um Lehr-Lern-Prozesse geht, die teilweise mit „Unterricht“ bzw. „Lehre“ verbunden sind. Deutlich wird dies besonders in Fortbildungssettings. Marianne Viets hat in ihrer Fachberaterinnen-tätigkeit kontinuierlich über lange Zeiträume immer wieder die gleichen Spielkreismitarbeiterinnen, Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen fortgebildet. Sie war diejenige die die Entscheidungen über die Themenauswahl und die Settings usw. getroffen hat. Dies macht die große Verantwortung deutlich, die an dieser Stelle existiert und verweist auf die argumentierten Reflexionsfoki der Handlungssituation, des Handlungswissens und der Bezugswissenschaften.

Die Interaktion innerhalb der Fortbildungen, die Interaktionsordnungen und die Peer Kultur sind wesentliche Elemente, die besonders unter dem Reflexionsfokus der mehrfachen-Theorie-Praxis-Bezüge zu reflektieren und berücksichtigen sind. Die Fachkräfte einer ganzen Region sind abhängig von dem „Wie“ der Durchführung der Veranstaltungen durch die Fachberaterin, genauso wie von der Entscheidung des „Was“ der Gegenstand der Fortbildung sein soll. Damit zeigt sich die Bedeutung der pädagogischen Handlungsform des Arrangierens. In den Studien von Leygraf (2013:22) u.a. (siehe Kap.2.) wird thematisiert, dass die Fachberater*innen mit „fachberatungsfremden Aufgaben“ belastet seien, ohne jedoch die Fachberatungsaufgaben zu definieren. Vorstellbar ist, dass gerade der Bereich des Arrangierens, also das Herstellen, Organisieren, Betreuen, Moderieren, Auswerten, Planen von Arrangements, die der Auseinandersetzung, Diskussion und Aneignung dienen, als beratungsferne Arbeit eingestuft und als fachberatungsfremde Aufgaben verstanden werden. In der Rekonstruktion wird nachgezeichnet, wie groß die Verantwortung der Fachberaterin für diese Prozesse ist. Sie ist diejenige, die die Entscheidungen über die Inhalte und Themen trifft, Referent*innen und Impulsgeber*innen einlädt, Netzwerke bildet, die Möglichkeiten der Teilnahme plant, d.h. wer kann und darf, wann was kennenlernen und mitreden, wird an dieser Stelle entschieden. Auch wenn innerhalb der Trägerstrukturen andere Entscheider*innen (z.B. Jugendhilfeausschuss, Jugendamtsleiter) involviert sind, ist sie als diejenige, die diese Prozesse arrangiert, maßgeblich verantwortlich für die Diskussion der „Arrangements“, Inhalte und Zugänge innerhalb der Hierarchie des Fachberatungsträger (hier Landkreis) und ihrer sozialpädagogischen- sozialdidaktischen Ausgestaltung. In allen drei Handlungsformen des Beratens, Unterrichtens und des Arrangierens. Auch wenn das Arrangieren eher als

Verwaltung wahrgenommen wird, zeigen sich die besonderen didaktischen Herausforderungen im Tätigkeitsfeld Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Diese sind reflektiert anhand des vorgestellten Analysemodells auszugestalten.

7.3 Arbeitsprogramm für Fachberater*innen

Aus den vorliegenden Ergebnissen lassen sich sowohl ein „Arbeitsprogramm“ für die Fachberater*innen selber, als auch Forschungsdesiderate argumentieren. Beides ist aufeinander zu beziehen und in weiten Teilen gemeinsam zu realisieren.

Deutlich wird anhand, der inneren Logik von Fachberatung, in welchen Spannungsfeldern die Fachberater*innen agieren müssen, wie viele Entscheidungen damit verbunden sind und gleichzeitig wie hoch sich die Verantwortung der Fachberater*innen für (gelingendere) Lern – und Entwicklungsprozesse in ihrem Zuständigkeitsbereich darstellt. Dies erfordert von den Fachberater*innen ein Bewusstsein über die Zusammenhänge und Autonomie im eigenen Handeln, um dieser Aufgabe gerecht werden zu können.

Sie darf sich nicht als „Erfüllungsgehilfin für die Anforderungen von außen“ (Preissing 2015:262) verstehen, sondern muss ein Bewusstsein dafür bilden, dass sie die Entwicklung der Kindertageseinrichtungen, der dort tätigen Fachkräfte und der anderen Akteur*innen nur verantwortlich begleiten kann, wenn sie ihre eigene Autonomie entwickelt und erhält. Dazu ist ihr persönliches Wollen, als auch das kollektive Wollen der Fachberater*innen zur Durchsetzung und Realisierung von „voice“ notwendig. Die Funktionalisierung der Fachberater*innen und der Fachberatung, bedeutet, dass die Kindertagesbetreuung vor Ort mit ihren jeweiligen regionalen, lebensweltlichen Erfordernissen und Möglichkeiten nicht in den Blick genommen und weiterentwickelt werden kann, sondern sich an Ansprüchen und Interessen einzelner Akteur*innengruppen (wie z.B. des Trägers, des Landes) ausrichtet.

Wie nachgezeichnet, hat sich dieses Phänomen der Funktionalisierung der Fachberater*innen ab Mitte der 90 er Jahre deutlich gezeigt und verstärkt sich in den letzten Jahren beobachtbar. Die Rekonstruktion der Geschichte von Fachberatung im Allgemeinen und der Fall Marianne Viets machen deutlich, dass die Historie des Frauen-“Berufes“ Fachberatung maßgeblich ihren aktuellen Status prägt. Dies gilt sowohl für einzelne Fachberater*innen und ihre Stellen als auch für die Fachberatung für Kindertageseinrichtungen an sich. Gegenstand der Diskurse um Fachberatung und der Diskussionen der Fachberater*innen selber sind nach wie vor Aufgabenprofile und selten das eigene

Selbstverständnis der Fachberater*innen und die innere Logik ihres Handelns. Auch damit zeigen sie, dass sie sich mehr an den Ansprüchen der Akteur*innen (formuliert als „Aufgabenprofil“) ausrichten als an den Erfordernissen, die das Fachberatungshandeln mit sich bringen.

Dringend notwendig ist, im Sinne einer lebensweltlich orientierten Kinder – und Jugendhilfe, dass die Fachberater*innen einen kooperativen kollegialen Verständigungsprozess, welcher sich sowohl auf die sozialen als auch kognitiven Strukturen und deren Durchsetzung bezieht, initiieren und dauerhaft führen. Hier sind insbesondere zu nennen:

- das Berufsbild und das eigene Selbstverständnis,
- Verständnis von Fachberatung als einem eigenständigen Handlungsfeld, welches durch eine Profession ausgestaltet wird,
- Politisierung der Fachberatung, Wollen von Durchsetzung, Realisierung von „Voice“,
- die innere Logik des Fachberatungshandeln und der professionellen Fachberatung,
- das Lernen der verschiedenen Akteur*innengruppen und dessen pädagogisch – didaktische Begleitung durch Fachberater*innen,
- Möglichkeiten der Feldbeobachtung, Reflexion und Weiterentwicklung des fachberaterlichen Handelns und des Wissens im Sinne des forschenden Lernens, sowohl der einzelnen Fachberater*in, wie auch der (sich entwickelnden) Profession,
- Wissensbildung,
- Qualifizierung, Aus – und Fortbildung,
- Zugänge zum „Beruf“ Fachberater*in für Kindertageseinrichtungen,
- strukturelle Rahmenbedingungen für Fachberatung (Zuständigkeiten, Relationen (z.B. Fachberater*in zu Kitas), Bezahlung, usw.).

7.4 Forschungsdesiderate und Aufgaben der Wissenschaft

Auch in der Wissenschaft hatten die Fachberater*innen selten Verbündete. Sowohl die meisten der bisherigen Untersuchungen als auch die Projekte konnten keinen wesentlichen Beitrag dazu leisten die Situation der Fachberater*innen zu verbessern und ihre

Arbeit weiterzuentwickeln. Gerade bei den stattgefundenen und nachgezeichneten Projekten (Kap.5.3), in welchen die Fachberater*innen eher als Multiplikator*innen bzw. Trainer*innen eingesetzt werden, lässt sich vermuten, dass diese die etablierten Fachberater*innen vor Ort eher schwächen statt ihre Autonomie, ihren Willen zur Durchsetzung, ihre Wissensbildung und Reflexivität zu stärken.

Im Angesicht der gesellschaftlichen Situation unter den Aspekten von Vereinbarkeit von Familie und Beruf, „Chancengerechtigkeit“ und dem damit verbundenen massiven Ausbau der Kindertagesbetreuung ab dem ersten Lebensjahr bis zum Ende der Grundschulzeit ganztätig bei gleichzeitigem Fachkräftemangel, Digitalisierung, Heterogenität und Vielfalt, demographischer Wandel, Landflucht wird die Qualitätsentwicklung der Kinder- einrichtungen vor große, immer neue, Herausforderungen gestellt. Im Unterschied zu vor zehn Jahren sind die Einrichtungen inzwischen große Betriebe mit 10 bis 100 Mitarbeiter*innen geworden. Die Trägerstrukturen müssen entsprechend der Platz-, Einrichtungs- und Mitarbeiter*innenzahlen ausgebaut und differenziert werden. Dies stellt das gesamte System der Kindertagesbetreuung (Aus-, Fort- und Weiterbildung, Studium, Träger, Dienst – und Fachvorgesetzte, Fachberater*innen, Administration und Politik) und die Wissenschaft vor die Aufgabe diesen Wandel zu gestalten. Die Fachberater*innen können dazu einen wesentlichen Beitrag leisten, wenn sie als „Drehpunktpersonen“ (Karsten 2011 b:17) zwischen den Akteur*innen wirken können. Die Notwendigkeit der Fachberatung und ihre Heterogenität wird immer wieder argumentiert und auf bestimmte jedoch normativ vorgegebene Ausgestaltungen insistiert (vgl. Preissing 2015, Karsten 2011 b, Hense 2008, Deutscher Verein 2013, Herrenbrück 2011, Münch 2011) Diese werden jedoch aus meist anderen Forschungskontexten argumentiert (z.B. Fachschule, Erwachsenenbildung).

Aufgrund der Bedeutung der Fachberatung im Feld der Kindertagesbetreuung ist es notwendig die Forschung in diesem Bereich zu intensivieren. Folgende Fragen sind zu stellen und zu untersuchen:

- Welche unterschiedlichen Formen von Fachberatung gibt es und unter welchen Bedingungen und in welchen Kontexten haben sich diese entwickelt?
- Welches Wissen steht Fachberater*innen zur Verfügung? Wie bilden sie und verändern sie ihr Wissen?
- Wie gestaltet sich das berufliche Handeln von Fachberater*innen und wie begründen sie ihr Vorgehen?

- Unter welchen Bedingungen gelingen Fachberatungsprozesse? – differenziert untersuchen nach Akteur*innengruppen, Regionen (z.B. für Landkreise), Netzwerke.
- Gelingensbedingungen für, den Kitas förderliche, Trägerstrukturen mit ihren unterschiedlichen Erfordernissen wie Fachberatung, Dienst – und Fachaufsicht, Finanzplanung und – controlling, Personalentwicklung, usw.

Gerade die in Kap. 6.4.2 angesprochene pädagogische Handlungsform (Nittel, Meyer 2017) des Begleitens durch Fachberater*innen wäre es wert genauer analysiert zu werden. Hier gibt es im vorliegenden Fall Hinweise darauf, dass Begleitung von Adressat*innen als vor allem zeitliche Dimension des pädagogischen, fachberaterlichen Handelns in verschiedener Weise durch die Fachberaterin gestaltet wird. Sowohl von der Fachberaterin als auch den Adressat*innen wird dies als bedeutungsvoll und biografisch prägend erlebt. Gleichzeitig verweisen Nittel und Meyer auf Begleitung als Systemmerkmal. Dies erscheint auch für die Fachberatung als charakteristisch und sollte genauer betrachtet werden.

Sinnvoll und notwendig ist es die Fachberater*innen als „Drehpunktpersonen“ (Karsen 2011b) zwischen Praxis und Wissenschaft ernst zu nehmen und gemeinsam mit ihnen Forschung und forschendes Lernen im Feld der Kindertagesbetreuung auf Dauer zu gestalten.

Hier müssen folgende Fragen immer wieder gestellt werden und es gilt ständig neue Antworten zu suchen und zu finden.

- Wie verändert sich die Lebenswelt der Mädchen, Jungen und Queers und ihrer Mütter und Väter? (unter Berücksichtigung der individuellen Lebenswelten)
- Wie kann die professionelle Begleitung des Aufwachsens in der sich ändernden Gesellschaft sinnvoll gestaltet werden?
- Wie gestaltet sich das Lernen der Akteur*innen im System der Kindertagesbetreuung (Auszubildenden, Fachkräfte, Leiter*innen, Trägervertreter*innen, Dienst – und Fachvorgesetzte im Trägersystem, Politiker*innen + Administration unter Berücksichtigung ihrer Kontexte und Aneignungsgeschichten?)
- Welches sind Gelingensbedingungen für die Begleitung dieser Prozesse?
- Wie kann forschendes Lernen im Feld gestaltet werden, so dass Lern – und Forschungsgemeinschaften entstehen, die vor Ort Lösungen mit allen Akteur*innen entwickeln?

Hier ist ein Umdenken in der Wissenschaft dringend notwendig. Nicht nur das „Produzieren“ und zur Verfügung stellen von Ergebnissen, wird benötigt, sondern die gemeinsame Forschungsarbeit mit und in der Praxis. (vgl. Dollase 2010, Karsten 1977: 175 ff.) Die Fachberater*innen als Drehpunktpersonen (vgl. Karsten 2011 b) können dabei wesentliche Gestalter*innen der Prozesse sein.

So kann ein Beitrag zur Wissensbildung der Fachberater*innen und der Fachberatung geleistet und gleichzeitig ihre Professionalisierungsprozesse begleitet werden, um damit die Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen und aller Akteur*innen langfristig zu unterstützen.

Literaturverzeichnis

Allgemeines Literaturverzeichnis

Abbott, Andrew (1988): *The system of professions. An essay on the division of expert labor.* Chicago, Ill: University of Chicago Press.

Albers, Helene (1999): *Die stille Revolution auf dem Lande. Landwirtschaft und Landwirtschaftskammer in Westfalen-Lippe 1899-1999; Ausstellung im Stadtmuseum Münster.* Münster: Landwirtschaftskammer Westfalen-Lippe, zuletzt geprüft am 27.12.2012.

Ahlheit, Peter; Fischer-Rosenthal, Wolfram (Hg.) (1990): *Biographieforschung: eine Zwischenbilanz in der deutschen Soziologie.* Bremen (Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung 13).

Alheit, Peter; Apitsch, Ursula; Brauer, Heinz; Friese, Marianne; Goltz, Marianne; Mazur, Dieter; Tutschner, Roland (Hg.) (1994): *Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft? Perspektiven von Arbeit und Bildung im Prozeß europäischen Wandels.* Bremen.

Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2009): *„Biographie“ in den Sozialwissenschaften.* In: Bernhard Fetz und Hannes Schweiger (Hg.): *Die Biographie, zur Grundlegung ihrer Theorie.* Berlin, New York: De Gruyter.

Alsago, Elke (2017): *Die Praxis ist immer gegenwärtig - Herausforderungen an die Didaktik in berufsbegleitenden Studiengängen Sozialer Arbeit / Sozialpädagogik... und in verwandten Studiengängen wie Kindheitspädagogik, Bildung und Erziehung in der Kindheit.* In: Maria-Eleonora Karsten und Melanie Kubandt (Hg.): *Lehramtsstudium Sozialpädagogik. Eine Bestandsaufnahme nach 20 Jahren.* Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Alsago, Elke; Dupuis, André; Hruska, Claudia (2018 b): *Unverbindlichkeit als Prinzip. Zur rechtlichen Verankerung der Fachberatung auf Landes- und Bundesebene.* In: Elke Alsago, Maria-Eleonora Karsten, Michael May und Christa Preissing (Hg.): *Fachberatung im Aufbruch. Verortung - Herausforderungen - Empfehlungen.* Freiburg: Herder (Im Dialog), S. 26–35.

Alsago, Elke; Karsten, Maria-Eleonora (2018a): *Die Kunst der Balance in einem heterogenen Feld. Forschungsstand zur Fachberatung und wider das Blackbox-Gerede.* In: Elke Alsago, Maria-Eleonora Karsten, Michael May und Christa Preissing (Hg.): *Fachberatung im Aufbruch. Verortung - Herausforderungen - Empfehlungen.* Freiburg: Herder (Im Dialog), S. 72–82.

Alsago, Elke; Karsten, Maria-Eleonora (2018): *Zwischen Aufbruch, Rückschritt und Stagnation. Entwicklung von Fachberatung und berufspolitische Einordnung.* In: Elke Alsago, Maria-Eleonora Karsten, Michael May und Christa Preissing (Hg.): *Fachberatung im Aufbruch. Verortung - Herausforderungen - Empfehlungen.* Freiburg: Herder (Im Dialog), S. 36–48.

Alsago, Elke; Karsten, Maria-Eleonora; May, Michael; Preissing, Christa (Hg.) (2018): *Fachberatung im Aufbruch. Verortung - Herausforderungen - Empfehlungen.* nifbe. Freiburg: Herder (Im Dialog).

Althans, Birgit (2007): *Das maskierte Begehren. Frauen zwischen Sozialarbeit und Management.* Frankfurt [am Main], New York: Campus.

Amthor, Ralph Christian (2003): *Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit. Auf der Suche nach Professionalisierung und Identität.* Univ., Diss. u.d.T.: Amthor, Ralph Christian: "... und die letzten aller Beeren, die vorm ersten Frost heimkehren, werden auch die besten sein" - zur Ausbildungsgeschichte sozialer Berufe--Bamberg, 2002. Weinheim: Juventa-Verl.

Andres, Beate (1997): *Zur Ausgangslage.* In: *Impulse aus Brandenburg. Abschlussbericht des Modellprojekts zur Qualifizierung von Praxisberatung im Bereich der Kindertageseinrichtungen in Brandenburg und zur Weiterentwicklung vorschulpädagogischer Ansätze.* INFANS. Berlin, S. 6–9.

- Andres, Beate; Laewen, Hans-Joachim (1997): Impulse aus Brandenburg. Abschlussbericht des Modellprojekts zur Qualifizierung von Praxisberatung im Bereich der Kindertageseinrichtungen in Brandenburg und zur Weiterentwicklung vorschulpädagogischer Ansätze. INFANS. Berlin. Online verfügbar unter <http://infans.net/wp/wp-content/uploads/4-Projekt-Impulse-aus-Brandenburg.pdf>, zuletzt geprüft am 07.04.2018.
- Andres, Beate; Laewen, Hans-Joachim (1997): Konzeption und Curriculum. In: Impulse aus Brandenburg. Abschlussbericht des Modellprojekts zur Qualifizierung von Praxisberatung im Bereich der Kindertageseinrichtungen in Brandenburg und zur Weiterentwicklung vorschulpädagogischer Ansätze. INFANS. Berlin, S. 10–52.
- Andres, Beate; Koch, Julia (o.A.): Zum 10-Stufen-Projekt-Bildung/ Arbeitsschritte und Entwicklungen. INFANS. Berlin. Online verfügbar unter <http://docplayer.org/39289522-Zum-10-stufen-projekt-bildung-arbeitsschritte-und-entwicklungen.html>, zuletzt geprüft am 07.04.2018.
- Anweiler, Oskar; Fuchs, Hans-Jürgen (Hg.) (1992): Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband.
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (1987): "Fachberatung für Kindertageseinrichtungen - eine unverzichtbare Leistung für Erzieherinnen und Träger". Empfehlungen / Forderungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. Verabschiedet vom Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe am 12./13.3.1987. Bonn.
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (Hg.) (1988): Zur Situation gegenwärtiger Kindergartenerziehung. Stellungnahmen und Empfehlungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe zu aktuellen Problemen im Kindertagesstättenbereich. Unter Mitarbeit von Klaus Schäfer. Bonn: AGJ.
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (1992): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen - eine unverzichtbare Leistung für Erzieherinnen und Träger. Verabschiedet im März 1987. In: Fachberatung zwischen Beratung und Politik. Eine kritische Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main (Materialien für die sozialpädagogische Praxis (MSP)).
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (1997): Fachberatung. Ein Beitrag zur Qualifizierung, Vernetzung und Weiterentwicklung von Tageseinrichtungen für Kinder. Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. Bonn. Online verfügbar unter <https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/1997/Fachberatung%20Tageseinrichtungen%201997.pdf>, zuletzt geprüft am 22.07.2016.
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2009): Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder - und Jugendhilfe - AGJ. Hg. v. Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe e.V. Berlin. Online verfügbar unter https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2009/Fachkraefte_Kita.pdf, zuletzt geprüft am 07.04.2018.
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.) (Hg.) (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/011128_Langfassung_Forum_Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 02.11.2015.
- Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Julius-McElvany, Nele; Peschar, Jule (2004): Das Lernen lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von Pisa 2000. Hg. v. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Paris. Online verfügbar unter https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/LearnersForLife_GER.pdf, zuletzt geprüft am 07.04.2018.
- Averkamp, Marianne (1992): 3.2 Pädagogische Sachbearbeitung in Berlin (West). In: Beate Irskens (Hg.): Fachberatung zwischen Beratung und Politik. Eine kritische Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Eigenverl. des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge (Materialien für die sozialpädagogische Praxis, 23), S. 41–52.
- BAGLJAE (1980): Grundsätze für die dienstliche Fortbildung von Fachkräften in der Jugendhilfe. Hg. v. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. Köln. Online verfügbar unter http://www.bagljae.de/downloads/012_dienstl.-fortbildung-von-fachkraeften_1980.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2016.

- BAGLJAE (1996): Das Fachkräftegebot des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. Hg. v. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. Kassel. Online verfügbar unter http://www.bagljae.de/downloads/068_fachkraefteangebot-kjhg_1996.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2016.
- BAGLJAE (2000a): Hinweise zu den Steuerungsmöglichkeiten durch Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen unter Berücksichtigung von individuellen Hilfeplänen, Jugendhilfeplanung, Qualitätsstandards und finanzielle Rahmenbedingungen. Hg. v. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. Köln. Online verfügbar unter http://www.bagljae.de/downloads/080_steuerung-durch-leistungs--entgelt--quali.pdf, zuletzt geprüft am 29.07.2016.
- BAGLJAE (2000b): Qualität in Kindertageseinrichtungen. - Beschlossen in der 88. Arbeitstagung vom 03.-05.05.2000 in Halle/ Saale. Hg. v. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. Köln. Online verfügbar unter http://www.bagljae.de/downloads/078_qualitaet-kindertageseinrichtungen_2000.pdf, zuletzt geprüft am 29.07.2016.
- BAGLJAE (2003): Betreuung, Bildung und Erziehung als Auftrag von Tageseinrichtungen für Kinder. Positionspapier der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. Hg. v. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. Köln. Online verfügbar unter http://www.bagljae.de/downloads/090_auftrag-tageseinrichtungen_2003.pdf, zuletzt geprüft am 29.07.2016.
- BAGLJAE (2003a): Bildungsverständnis in der Jugendarbeit. Fachbeitrag des Fachausschusses 2 „Jugendarbeit“ der BAGLJÄ zur aktuellen Diskussion. Hg. v. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. Köln. Online verfügbar unter http://www.bagljae.de/downloads/087_bildungsverstaendnis-jugendarbeit_2003.pdf, zuletzt geprüft am 29.07.2016.
- BAGLJAE (2003b): Betreuung, Bildung und Erziehung als Auftrag von Tageseinrichtungen für Kinder. Hg. v. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. Köln. Online verfügbar unter http://www.bagljae.de/downloads/090_auftrag-tageseinrichtungen_2003.pdf, zuletzt geprüft am 29.07.2016.
- BAGLJAE (2003c): Empfehlungen zur Fachberatung. - Beschlossen in der 95. Arbeitstagung vom 24. - 26.11.2003 in Flehingen/Baden -. Hg. v. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. Köln. Online verfügbar unter http://www.bagljae.de/Stellungnahmen/091_Fachberatung_2003.pdf, zuletzt aktualisiert am 10.12.2003, zuletzt geprüft am 10.11.2015.
- BAGLJAE (2005): Das Fachkräftegebot des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. München. Online verfügbar unter http://www.bagljae.de/downloads/094_fachkraeftegebot_2005.pdf, zuletzt geprüft am 29.07.2016.
- BAGLJAE (2006): Kooperation und Vernetzung von Kindertageseinrichtungen im Sozialraum. Hg. v. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. München. Online verfügbar unter http://www.bagljae.de/downloads/101_kooperation-und-vernetzung-kitas-im-sozial.pdf, zuletzt geprüft am 29.07.2016.
- BAGLJAE (2009): Fachliche Empfehlungen zur Qualität der Bildung, Erziehung und Betreuung der unter Dreijährigen in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. München. Online verfügbar unter http://www.bagljae.de/downloads/107_qualitaet-der-bildung-erziehung-betreuung-.pdf, zuletzt geprüft am 29.07.2016.
- Baldwin, Timothy T.; Ford, J. Kevin (1988): Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research. In: *Personnel Psychology* (41), S. 63–105. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Timothy_Baldwin3/publication/209409925_Transfer_of_Training_A_Review_and_Directions_for_Future_Research/links/00b7d52810f15dbaba000000/Transfer-of-Training-A-Review-and-Directions-for-Future-Research.pdf, zuletzt geprüft am 12.04.2018.
- Baron, Rüdiger (1992): Barbarische Mütterlichkeit. Auswirkungen der nationalsozialistischen Volkspflegevorstellungen auf den sozialen Frauenberuf. In: Verena Fesel, Barbara Rose und Monika Simmel (Hg.): *Sozialarbeit - ein deutscher Frauenberuf*. Pfaffenweiler, S. 62–72.
- Barres, Egon (1978): Faktische Erziehungsarbeit in vorschulischen Institutionen: Ergebnisse empirischer Bestandsaufnahmen. In: Rainer Dollase (Hg.): *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik*. 1. Aufl. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 243–257.

- Becker-Lenz, Roland (Hg.) (2009): Professionalität in der sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Becker-Stoll, Fabienne; Wildgruber, Andreas (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft 57), S. 60–76, zuletzt geprüft am 20.04.2015.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (1981): Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt. Zur Ideologie und Realität von Frauenberufen. [2. Aufl.]. Frankfurt a.M., New York: Campus Verl.
- Behrens/Heine/Windolph/Wolter (o.A.): "Fit in Deutsch": Zu der Sprachförderung vor der Einschulung. Hg. v. Niedersächsische Kultusministerium. Hannover. Online verfügbar unter http://www.mk.niedersachsen.de/download/4291/_Fit_in_Deutsch_Zu_der_Sprachfoerderung_vor_der_Einschulung.doc, zuletzt geprüft am 23.11.2015.
- Beinzger, Dagmar; Diehm, Isabell (Hg.) (2003): Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse. Konjunkturen in der Sozialpädagogik. Frankfurt (Main): Johann Wolfgang von Goethe Universität.
- Beinzger, Dagmar; Diehm, Isabell (2003): Zur Einführung. In: Dagmar Beinzger und Isabell Diehm (Hg.): Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse. Konjunkturen in der Sozialpädagogik. Frankfurt (Main): Johann Wolfgang von Goethe Universität, S. 9–24.
- Bensel, Joachim; Fuchs-Rechlin, Kirsten; Haug-Schnabel, Gabriele; Preissing, Christa; Strehmel, Petra; Viernickel, Susanne (Hg.) (2015): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg im Breisgau [u.a.]: Herder.
- Berger, Manfred (o.A.): Frauen in der Geschichte des Kindergartens: Elisabeth Blochmann. Hg. v. Martin R. Textor. Institut für Pädagogik und Zukunftsforschung (IPZF). Würzburg. Online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/241.html>, zuletzt geprüft am 07.04.2018.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (Hg.) (2007): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer; Fischer Taschenbuch.
- Berié, Eva; Eschenhagen, Wieland; Judt, Matthias (2013): Der neue Fischer-Weltalmanach - Chronik Deutschland. 1949-2014; 65 Jahre deutsche Geschichte im Überblick. Orig.-Ausg. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. (
- Bernfeld, Siegfried (1928): Sisyphos. oder die Grenzen der Erziehung. 2. Aufl. Wien, Zürich, Leipzig. Online verfügbar unter https://archive.org/details/Bernfeld_1928_Sisyphos_2te_k, zuletzt geprüft am 07.04.2018.
- Betz, Tanja; Cloos, Peter (Hg.) (2014): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz Juventa (Kindheitspädagogische Beiträge).
- Blaha, K.; Meyer, C.; Colla, H.; Müller-Teusler, S. (2013): Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit: Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Blaha, Kathrin (Hg.) (2013): Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit. Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln: Springer. Online verfügbar unter <https://www.socialnet.de/materialien/attach/77.pdf>.
- Blochmann, Elisabeth (1966): Das >>Frauenzimmer<< und die >>Gelehrsamkeit<<. Eine Studie über die Anfänge des Mädchenschulwesens in Deutschland. 1. Aufl. Heidelberg.
- Blumer, Herbert (1979): Methodologische Prinzipien empirischer Wissenschaft. In: Klaus Gerdes (Hg.): Explorative Sozialforschung. Einführende Beiträge aus "Natural sociology" und Feldforschung in den USA. Stuttgart: Enke (Enke Sozialwissenschaften), S. 41–62.
- Bock, Karin (2002): Die Kinder - und Jugendhilfe. In: Werner Thole und Karin Bock (Hg.): Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 299–316.
- Bock, Karin; Mieth, Ingrid (Hg.) (2010): Handbuch qualitative Methoden in der sozialen Arbeit. Leverkusen, Farmington Hills, Mich: Budrich.

Bogumil, Jörg; Kottmann, Steffen (2006): Verwaltungsstrukturreform – die Abschaffung der Bezirksregierungen in Niedersachsen. Schriftenreihe der Stiftung Westfalen-Initiative, Band 11. Online verfügbar unter http://www.sowi.rub.de/mam/content/regionalpolitik/pub_bogumil/gutachtennds.pdf, zuletzt geprüft am 07.04.2018.

Böhnisch, Lothar; Lösch, Hans (1973): Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In: Otto, Hans-Uwe/Schneider, S. (Hg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. 2 Bände. Neuwied, Berlin (Bd.2), S. 21–40.

Boland, Hermann; Ehlers, Knut; Thomas, Angelika (2005): Expertise zur Beratung landwirtschaftlicher Unternehmen in Deutschland. Eine Analyse unter Berücksichtigung der Anforderungen der Verordnung (EG) Nr. 1782/2003 zu Cross Compliance. Hg. v. Ernährung und Landwirtschaft Bundesministeriums für Verbraucherschutz. Institut für Agrarsoziologie und Beratungswesen Justus-Liebig-Universität Gießen. Gießen. Online verfügbar unter http://www.bmelv.de/SharedDocs/Downloads/Landwirtschaft/LaendlicheRaume/ExpertiseBeratung.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt aktualisiert am 09.05.2011, zuletzt geprüft am 18.02.2014.

Bönsch, Manfred (1992): Adressatenorientierte Didaktik – entwickelt primär als Planungs- und Beratungsdidaktik, sekundär als Vermittlungsdidaktik. In: Hans Tietgens (Hg.): Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Frankfurt (Main): Pädag. Arbeitsstelle (Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, 2), S. 159–187.

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Berlin: Suhrkamp.

Brandau, H.W (1963): Über den Erfolg des niedersächsischen Schulversuchs zum Differenzierten Mittelbau. In: Nds. Kultusministerium (Hg.) (Hg.): Der Differenzierte Mittelbau. Untersuchungen zu Problemen der Niedersächsischen Schulversuche. Hannover, S. 9–28.

Braun, Ulrich (2003): Fünf Jahre Einschätzskalen - Qualitätsfeststellung in Tageseinrichtungen für Kinder nimmt zu. In: Kita aktuell NRW (2), S. 40–43. Online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/924.html>, zuletzt geprüft am 18.02.2017.

Braun, Ulrich (2005): Qualitätsfeststellung mit Einschätzskalen in Kitas: Was gibt's und wie funktioniert's? In: klein & gross (6), S. 48–50. Online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1331.html>, zuletzt geprüft am 18.02.2017.

Breidenstein, Georg (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (6), S. 869–887. Online verfügbar unter http://www.pe-docs.de/volltexte/2013/7174/pdf/ZfPaed_6_2010_Breidenstein_Ueberlegungen_zu_einer_Theorie.pdf, zuletzt geprüft am 31.05.2017.

Briel, Rudi (1981): Rechtliche Rahmenbedingungen im Kindergarten und in der Kindertagesstätte des Elementarbereichs. In: Dietrich von Derschau (Hg.): Entwicklungen im Elementarbereich. Fragen und Probleme der qualitativen, quantitativen und rechtlichen Situation. Material zum Fünften Jugendbericht. München: DJI, S. 113–201.

Brockhoff, Horst (Hg.) (2005): Transparenz schaffen - von der Ladentheke bis zum Erzeuger. Ein niedersachsenweites Kooperations- und Bildungsprojekt; was esse ich da eigentlich? ; Unterrichtsideen zum Thema Landwirtschaft und Ernährung. Rosengarten-Ehestorf: Förderverein des Freilichtmuseums am Kiekeberg (Schriften des Freilichtmuseums am Kiekeberg, Bd. 52).

Brosius, Dieter (1993): Niedersachsen - Geschichte im Überblick. Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung. Hannover, zuletzt aktualisiert am 27.08.2003, zuletzt geprüft am 29.12.2013.

Brueckner, Margrit (2013): Professionalisierung und Geschlecht im Berufsfeld Soziale Arbeit. In: die hochschule (1), S. 107–117. Online verfügbar unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/13_1/Brueckner.pdf, zuletzt geprüft am 11.07.2016.

Buckley, Andrea; Boebenecker, Karl-Heinz (2006): Qualitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit. - Projektbericht -. Fachhochschule Düsseldorf; Fachhochschule im Deutschen Roten Kreuz Göttingen. Düsseldorf/Göttingen (Schriftenreihe Arbeitsmaterialien, 22). Online verfügbar unter <http://fhdd.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2007/325/pdf/AM22.pdf>, zuletzt geprüft am 07.04.2018.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1976): Fünfjährige in Kindergärten, Vorklassen und Eingangsstufen. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.

Christen, Ulf B. (1991): Entnazifizierung im Landtag Schleswig-Holsteins. Beirat für Geschichte in der Gesellschaft für politik und Bildung Schleswig-Holsteins e.V. Flensburg (Jahrbuch: Demokratische Geschichte, Band 6). Online verfügbar unter http://www.beirat-fuer-geschichte.de/fileadmin/pdf/band_06/Demokratische_Geschichte_Band_06_Essay08.pdf, zuletzt aktualisiert am 11.08.2008, zuletzt geprüft am 13.02.2014.

Cloos, Peter; Züchner, Ivo (2011): Das Personal der Sozialen Arbeit. Größe und Zusammensetzung eines schwer zu vermessenden Feldes. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden (SpringerLink: Bücher), S. 933–954.

Colberg-Schrader, Hedi (1981): Fortbildung für Erzieher im Elementarbereich. In: Dietrich von Derschau (Hg.): Entwicklungen im Elementarbereich. Fragen und Probleme der qualitativen, quantitativen und rechtlichen Situation. Material zum Fünften Jugendbericht. München: DJI, S. 275–309.

Colberg-Schrader, Hedi (1984): Vorwort. In: Sigurd Hebenstreit (Hg.): Fachberatung für Tageseinrichtungen für Kinder. Konzeption, Arbeitsfeld und berufliches Selbstbild. München: DJI Verl. (DJI-Materialien), S. o.A.

Colberg-Schrader, Hedi; Krug, Marianne (1986): Lebensnahes Lernen im Kindergarten. Zur Umsetzung des Curriculum "Soziales Lernen". 3. Aufl. München: Kösel.

Colla, Herbert E. (2011): Liebe und Verantwortung. In: Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4. Aufl. München: Reinhardt, S. 894–900.

Combe, Arno (Hg.) (1997): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1230).

Dabrowski, Maciej (2008): Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen sowie Struktur und Angebot: Sächsisches Staatsministerium für Soziales. Dresden, zuletzt aktualisiert am 20.08.2008, zuletzt geprüft am 19.12.2011.

Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Bramsche/ Osnabrück.

Damberg, Wilhelm (Hg.) (2010): Mutter Kirche - Vater Staat? Geschichte, Praxis und Debatten der konfessionellen Heimerziehung seit 1945. Münster: Aschendorff.

Dausien, Bettina (1994): Biographieforschung als "Königinnenweg"? : Überlegungen zur Relevanz biographischer Ansätze in der Frauenforschung. In: Angelika Diezinger (Hg.): Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Freiburg i. Br.: Kore (Forum Frauenforschung, Bd. 8), S. 129–153. Online verfügbar unter http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/2326/ssoar-1994-dausien-biographieforschung_als_koniginnenweg.pdf?sequence=1, zuletzt geprüft am 07.04.2018.

Dausien, Bettina; Lutz, Helma; Rosenthal, Gabriele; Völter, Bettina (Hg.) (2005): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. Online verfügbar unter http://www.fehe.org/uploads/media/ebooksclub.org__Biographieforschung_im_Diskurs.pdf, zuletzt geprüft am 07.04.2018.

Delille, Angela; Grohn, Andrea (1985): Blick zurück aufs Glück. Frauenleben u. Familienpolitik in d. 50er Jahren. Berlin: Elefanten-Press (EP, 149).

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1977): Rhizom. Berlin: Merve-Verl. (Internationale marxistische Diskussion, 67).

Der Paritätische Gesamtverband (Hg.) (2010): Fachberatung in Kindertageseinrichtungen. Fachpolitisches Positionspapier. Unter Mitarbeit von Marion von zur Gathen. Online verfügbar unter http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/Broschuere_A5_fachberatung_komplett_web.pdf.

- Derschau, Dietrich von (1976): Die Ausbildung der Erzieher für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit an den Fachschulen, Fachakademien für Sozialpädagogik. Entwicklung, Bestandsaufnahme, Reformvorschläge. Gersthofen: Maro-Verlag (Reihe wissenschaftliche Texte, 5).
- Derschau, Dietrich von (Hg.) (1981): Entwicklungen im Elementarbereich. Fragen und Probleme der qualitativen, quantitativen und rechtlichen Situation. Material zum Fünften Jugendbericht. Deutsches Jugendinstitut. München: DJI.
- Derschau, Dietrich von (1981): Zu dieser Veröffentlichung. In: Dietrich von Derschau (Hg.): Entwicklungen im Elementarbereich. Fragen und Probleme der qualitativen, quantitativen und rechtlichen Situation. Material zum Fünften Jugendbericht. München: DJI, S. 13–17.
- Derschau, Dietrich von; Krause, Hans-Joachim; Richter-Langbehn, Rüdiger (1981): Ausbildung des pädagogischen Fachpersonals in Kindertagesstätten. In: Dietrich von Derschau (Hg.): Entwicklungen im Elementarbereich. Fragen und Probleme der qualitativen, quantitativen und rechtlichen Situation. Material zum Fünften Jugendbericht. München: DJI, S. 227–256.
- Derschau, Dietrich von (1982): Begrüßungsrede. Einige Anmerkungen zu Beginn unserer Arbeitstagung: "Auswirkungen des Sozialabbaus im Kindergarten - und Kindertagesstättenbereich". In: Gisela Dittrich (Hg.): Auswirkungen des Sozialabbaus im Kindergarten- und Kindertagesstättenbereich. Dokumentation einer Arbeitstagung im Deutschen Jugendinstitut vom 7. - 9. Juni 1982. München: DJI (DJI-Materialien), S. 11–18.
- Derschau, Dietrich von (1983): Ein richtiger "Rahmen" für die Erzieherausbildung? - Die neue KMK-Vereinbarung und ihre möglichen Auswirkungen. In: Helga Krüger, Ursula Rabe-Kleberg und Dietrich von Derschau (Hg.): Qualifikationen für die Erzieherarbeit Bd.2. Kooperation in Arbeit und Ausbildung: München, S. 166–190.
- Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (Hg.) (2012): Herausforderungen in der Elementarpädagogik. Fachkräfte und Systeme der Elementarpädagogik benötigen Reflexionsräume für ihre Stabilisierung. Online verfügbar unter http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2012/07/positionspapier_elementarpaedagogik.pdf, zuletzt geprüft am 28.05.2017.
- Deutscher Bildungsrat (1971): Strukturplan für das Bildungswesen. 2. Aufl. [S.l.]: Klett (Empfehlungen / Deutscher Bildungsrat. Bildungskommission).
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hg.) (1992): Programm 93. Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte. Frankfurt.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hg.) (1992): Empfehlungen zur Supervision. Bedeutung und Organisation. DV 46/92. Frankfurt a.M.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2012): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur konzeptionellen und strukturellen Ausgestaltung der Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung. Unter Mitarbeit von Maria-Theresia Münch. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.deutscher-verein.de/de/download.php?file=uploads/empfehlungenstellungnahmen/2011/dv-31-11-kindertagsbetreuung.pdf>, zuletzt geprüft am 06.04.2017.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hg.) (Hg.) (2014): 10 Jahre Mitwirkung. 10 Jahre Deutscher Verein in Berlin. Online verfügbar unter https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/wir-ueber-uns/geschaeftsstelle/dv_10jahre.pdf, zuletzt geprüft am 07.04.2018.
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hg.): Die Geschichte des DJI. Online verfügbar unter <http://www.dji.de/ueber-uns/die-geschichte-des-dji.html>, zuletzt geprüft am 23.05.2017.
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hg.) (2012): Fachberatung in der Kindertagespflege. Praxismaterialien für die Jugendämter, Nr. 5, Juni 2012. Unter Mitarbeit von Gabriel Schoyerer. Online verfügbar unter http://kindertagespflege.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Kindertagespflege/handreichung_fachberatung_in_der_kindertagespflege.pdf, zuletzt geprüft am 07.04.2018.
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hg.) (2004): ECD Early Childhood Policy Review 2002 – 2004 Hintergrundbericht Deutschland. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. München. Online verfügbar unter <http://www.oecd.org/education/school/34484643.pdf>, zuletzt geprüft am 07.04.2018.

- Deutsches Jugendinstitut e.V. (2007): Abschlussbericht des Projekts „Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementarbereich“. München. Online verfügbar unter http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bildungslerngeschichten/BuLG_Abschlussbericht.pdf, zuletzt geprüft am 07.04.2018.
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hg.) (2017): Kinderbetreuung. Online verfügbar unter <http://www.dji.de/index.php?id=43414&print=1>, zuletzt aktualisiert am 2017, zuletzt geprüft am 23.05.2017.
- Devivere, Beate von; Irskens, Beate (Hg.) (1996): "Mit uns auf Erfolgskurs". Fachberatung in Kindertagesstätten; Kongreßdokumentation. Frankfurt am Main: Dt. Verein für Öffentliche und Private Fürsorge (Materialien für die sozialpädagogische Praxis, 26).
- Devivere, Beate von; Irskens, Beate (1996): Die Zentrale Vorbereitungsgruppe: Zur Programmatik des Kongresses. In: Beate von Devivere und Beate Irskens (Hg.): "Mit uns auf Erfolgskurs". Fachberatung in Kindertagesstätten; Kongreßdokumentation. Frankfurt am Main: Dt. Verein für Öffentliche und Private Fürsorge (Materialien für die sozialpädagogische Praxis, 26), S. 7.
- Devivere, Beate von; Irskens, Beate; Vogt; Herbert (2000): Aufbrüche - Fachberatung gestaltet den Wandel. In: Nachrichten des Deutschen Vereins (9), S. 275–282.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (1992): Einleitung. Auf dem WEg zu einer aufgabenorientierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 7–20.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewe, Bernd (2011): Beratungsforschung. In: Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4. Aufl. München: Reinhardt, S. 120–130.
- Diakonisches Werk in Hessen und Nassau (Hg.) (2005): Kinder sind unsere Zukunft. Fachberatung Kindertagesstätten. Zentrum Bildung. Frankfurt a.M.
- Dick, Michael (2016): Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld. In: Michael Dick und Winfried Marotzki (Hg.): Handbuch Professionsentwicklung. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt, S. 9–24.
- Dick, Michael; Marotzki, Winfried (Hg.) (2016): Handbuch Professionsentwicklung. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt.
- Diezinger, Angelika (Hg.) (1994): Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenerforschung. Freiburg i. Br.: Kore (Forum Frauenforschung, Bd. 8).
- Diller-Murschall, Ilsa; Haucke, Karl; Breuer, Anne (Hg.) (1997): Qualifizierung lohnt sich. Perspektiven der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Diskowski, Detlef (2005): Synopse zu den Bildungsplänen. Hg. v. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS), Land Brandenburg. Potsdam. Online verfügbar unter http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1234.de/synopse_bildungsplaene.pdf, zuletzt geprüft am 01.11.2015.
- Dittrich, Gisela (o.A.): Querauswertung zum Thema Qualität. Datenbank ProKiTa; Praxisforschung und Modellprojekte in den Bereichen Kindertagesstätten und Tagespflege. Laufzeit: 01.09.2002 - 31.12.2009. Deutsches Jugendinstitut e.V. München. Online verfügbar unter <http://www.dji.de/index.php?id=40994>, zuletzt geprüft am 17.02.2017.
- Dittrich, Gisela (Hg.) (1982): Auswirkungen des Sozialabbaus im Kindergarten- und Kindertagesstättenbereich. Dokumentation einer Arbeitstagung im Deutschen Jugendinstitut vom 7. - 9. Juni 1982. München: DJI (DJI-Materialien).
- Dollase, Rainer (Hg.) (1978): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. 1. Aufl. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Dollase, Rainer (1978): Definition und Struktur der Früh- und Vorschulpädagogik. In: Rainer Dollase (Hg.): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. 1. Aufl. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 3–15

Dollase, Rainer (1978): Pädagogische Perspektiven zwischen Familienplanung und Säuglings-erziehung. In: Rainer Dollase (Hg.): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. 1. Aufl. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 177–193.

Dollase, Rainer (2010): Erfolgchancen erhöhen - Fachberatung vom Kopf auf die Füße stellen. In: Margarita Hense (Hg.): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Erfolgchancen erhöhen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Frühe Bildung und Erziehung), S. 79–90.

Dostal, Werner/ Stooß, Friedemann/ Troll, Lothar (1998): Beruf - Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, S. 438–460. Online verfügbar unter <https://www.sowi-online.de/book/export/html/395>, zuletzt geprüft am 11.07.2017.

Ecarius, Jutta (Hg.) (2007): Handbuch Familie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss (SpringerLink : Bücher).

Ecarius, Jutta; Schäffer, Burkhard (Hg.) (2010): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, Farmington Hills, Mich.: Budrich.

Ehrhardt, Aneglika; May, Michael; Remsperger, Regina; Schmidt, Michael; Weidmann, Stefan (2014 a): Abschlussbericht des AWiFF-Projektes „Die Rolle von Fachberatung im System der Entwicklung von Qualität in der frühen Bildung“. Hochschule RheinMain. Wiesbaden, Rüsselsheim. Online verfügbar unter <http://www.forschung-fachberatung.de/downloads.html?file=files/awiff/downloads/BMBF-01NV1118.pdf>, zuletzt geprüft am 12.04.2018.

Ehrhardt, Aneglika; May, Michael; Remsberger, Regina; Weidmann, Stefan (2014 b): Die Rolle der Fachberatung im System der Entwicklung von Qualität in der frühen Bildung. Poster. Hochschule RheinMain. Wiesbaden, Rüsselsheim. Online verfügbar unter <http://www.forschung-fachberatung.de/downloads.html?file=files/awiff/downloads/Poster2014.pdf>, zuletzt geprüft am 12.04.2018.

Engel, Frank; Nestmann, Frank; Sickendieck, Ursel (2004): "Beratung" - Ein Selbstverständnis in Bewegung. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendieck (Hg.): Das Handbuch der Beratung. 3. Aufl. Tübingen: Dgvt-Verl., S. 33–44.

Engel, Frank; Sickendieck, Ursel (2004): Beratung. In: Heinz-Hermann Krüger und Cathleen Grunert (Hg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (UTB, 2556), S. 35–41. Online verfügbar unter <http://www.ibfw-beratung.de/Engel&SickendieckBeratungW%F6rterbuchErziehungswissenschaft.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2017.

Engler, Renate; Irskens, Beate (1992): 4.Arbeits- und Diskussionsergebnisse der Studenta-ngung. In: Beate Irskens (Hg.): Fachberatung zwischen Beratung und Politik. Eine kritische Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Eigenverl. des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge (Materialien für die sozialpädagogische Praxis, 23), S. 105–126.

Erning, Günter (Hg.) (1994): Geschichte des Kindergartens. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Erning, Günter; Neumann, Karl; Reyer, Jürgen (Hg.) (1987): Geschichte des Kindergartens. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Erning, Günter; Neumann, Karl; Reyer, Jürgen (Hg.) (1987): Geschichte des Kindergartens Bd.2. Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verl.

Erning, Günter; Neumann, Karl; Reyer, Jürgen (1987): Zeittafel zur Geschichte des Kindergartens. In: Günter Erning, Karl Neumann und Jürgen Reyer (Hg.): Geschichte des Kindergartens. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 130–132.

Eschenhagen, Wieland; Berié, Eva; Judt, Matthias (2008): Der Fischer-Weltalmanach - Chronik Deutschland. 1949-2009 ; 60 Jahre deutsche Geschichte im Überblick. Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

- Eßner, Florian (2014): Kindertagesbetreuung im Kontext sozialpädagogischer Professionalität. In: Tanja Betz und Cloos, Peter (Hg.): *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim: Beltz Juventa (Kindheitspädagogische Beiträge), S. 36–48.
- Fabel, Melanie; Tiefel, Sandra (2003): Biographie als Schlüsselkategorie qualitativer Professionsforschung - eine Einleitung. In: Melanie Fabel und Sandra Tiefel (Hg.): *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen*. Leverkusen: Leske + Budrich, S. 11–40.
- Fabel, Melanie; Tiefel, Sandra (Hg.) (2003): *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen*. Leverkusen: Leske + Budrich.
- Fabel-Lamla, Melanie; Tiefel, Sandra (2003): Fallrekonstruktionen in Forschung und Praxis – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 4 (2), S. 189–198. Online verfügbar unter <http://www.budrich-journals.de/index.php/zqf/article/download/2714/2263>, zuletzt geprüft am 09.06.2015.
- Fangmeier, Gerhard (1952-1966): Die Seelsorge für Kinder und Jugendliche, insbesondere die männliche Heimjugend. In: Friedrich Trost (Hg.): *Handbuch der Heimerziehung*. Unter Mitwirkung von Sachverständigen aller Gebiete und Richtungen der Heimerziehung in Gemeinschaft mit Hans Scherpner. 12 Bände. Frankfurt a.M., S. 639.
- Faulstich, Werner (Hg.) (2003): *Die Kultur der sechziger Jahre*. München: Fink (Kulturgeschichte des zwanzigsten Jahrhunderts, / hrsg. von Werner Faulstich [...]).
- Fesel, Verena; Rose, Barbara; Simmel, Monika (Hg.) (1992): *Sozialarbit - ein deutscher Frauenberuf*. Pfaffenweiler.
- Fetz, Bernhard; Schweiger, Hannes (Hg.) (2009): *Die Biographie, zur Grundlegung ihrer Theorie*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram (1990): Von der 'biographischen Methode' zur Biographieforschung: Versuch einer Standortbestimmung. In: Peter Ahlheit und Wolfram Fischer-Rosenthal (Hg.): *Biographieforschung: eine Zwischenbilanz in der deutschen Soziologie*. Bremen (Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung 13), S. 1–25.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram; Gabriele Rosenthal (1997): Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: Ronald Hitzler und Anne Honer (Hg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Ophaden: Leske + Budrich, S. 133–164.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram; Rosenthal, Gabriele (1997 b): Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 17 (4), S. 406–427.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram; Rosenthal, Gabriele (2012): Analyse narrativ-biographischer Interviews. In: Uwe Flick, Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung*. Hamburg, S. 456–468.
- Fleißner, Heike: Mütterlichkeit als Beruf - historischer Befund oder aktuelles Strukturmerkmal sozialer Arbeit? Vortrag zur Habilitation am 14.10.1994. Universität Oldenburg. Online verfügbar unter http://www-a.ibit.uni-oldenburg.de/bisdoc_redirect/publikationen/bisverlag/unirenden/ur68/urede68.pdf, zuletzt geprüft am 11.07.2016.
- Flick, Uwe (Hg.) (1991): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie Verlags Union.
- Flick, Uwe (2009): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Vollst. überarb. und erw. Neuausg., 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Flick, Uwe; v.Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.) (2012): *Qualitative Forschung*. Hamburg.
- Frank, Monika; Marquard, Peter (2002): Die Jugendberichte der Bundesregierung: Inhalte, Rahmenbedingungen, Rezeption und Wirkungen. In: Peter Klausch (Hg.): *Berichterstattung als Politikberatung. Entwicklungen und Wirkungen der Jugendberichte in Deutschland; mit Fachaufsätzen von Mitgliedern der verschiedenen Sachverständigenkommissionen*. Berlin: AGJ, S. 1–47. Online verfügbar unter <http://www.peter-marquard.de/docs/AGJEntwi.pdf>, zuletzt geprüft am 26.10.2015.

- Franke, Michael; Gruschka, Andreas: Didaktische Bilder als Bilder der Didaktik. In: Pädagogische Korrespondenz 1996 (17), S. 52–62. Online verfügbar unter <https://core.ac.uk/download/pdf/33981736.pdf>, zuletzt geprüft am 16.03.2017.
- Friebertshäuser, Barbara; Jakob, Gisela; Klees-Möller, Renate; Bitzan, Maria (Hg.) (1997): Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Einführung in die pädagogische Frauenforschung, 3).
- Fthenakis, Wassilios E. (2003): Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Zusammenfassung und Empfehlungen. Hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/94454/b1641dd507e9705f036abac95b2ec4d9/perspektiven-zur-weiterentwicklung-des-systems-der-tageseinrichtungen-data.pdf>, zuletzt geprüft am 12.04.2018.
- Fthenakis, Wassilios E. (Hg.) (2003): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen; 1. Aufl. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Fuchs, Hans-Werner; Reuter, Lutz-Rainer (2000): Bildungspolitik in Deutschland. Entwicklungen, Probleme, Reformbedarf. Opladen: Leske + Budrich (Analysen, 70).
- Fuchs, Ina (1990): Kurze Historie des DJI. Hg. v. Deutsches Jugendinstitut e.V. München. Online verfügbar unter http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/wwwintern/abt_wrbv/historie.pdf, zuletzt geprüft am 23.05.2017.
- Fuchs, Ina (1990): Wagnis Jugend. Zu Geschichte und Wirkung eines Forschungsinstituts; 1949-1989. Weinheim: Verl. Dt. Jugendinst. Online verfügbar unter http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/wwwintern/abt_wrbv/historie.pdf, zuletzt geprüft am 23.05.2017.
- Fuchs-Heinritz, Werner (2009): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. überarb. Aufl. 4. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Fuchs-Heinritz, Werner; König, Alexandra (2011): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. 2., überarb. Aufl. Konstanz: UVK (UTB Soziologie, 2649).
- Führ, Christoph (1997): Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme. Berlin: Luchterhand.
- Galuske, Michael; Müller, C. Wolfgang (2011): Handlungsformen in der Sozialen Arbeit. Geschichte und Entwicklung. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden (SpringerLink: Bücher), S. 587–610.
- Gerlach, Irene (2004): Familienpolitik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).
- Giesecke, Hermann (2015): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 12., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gildemeister, Regine (1992): Die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit. In: Ostner, Ilona, u.a. (Hg.): Feministische Vernunftkritik: Ansätze und Traditionen. Frankfurt a.M., S. 220–239.
- Goffman, Erving (1991): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 678).
- Görtemaker, Manfred (2004): Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Von der Gründung bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- gr. Austing, Martina (2011): Niedersächsische Kindertagesstätten auf dem Prüfstand. Eine regionale Strukturanalyse. In: Egon Spiegel und Annette M. Stroß (Hg.): Qualität in Kindertagesstätten - Professionalisierung von Erzieherinnen. Zwei Regionalstudien. Berlin [u.a.]: Lit-Verl. (Vechtaer Beiträge zur Frühpädagogik, 3), S. 13–147.
- Gräfin Schönfeldt, Sybil (1970): Jetzt macht die Vorschule Schule. Statt fünfhundert kamen mehr als siebentausend zum Kongreß in Hannover. In: Die Zeit, 25.09.1970 (39), S. 66. Online verfügbar unter <http://pdf.zeit.de/1970/39/jetzt-macht-die-vorschule-schule.pdf>, zuletzt geprüft am 20.07.2016.

- Gregusch, Petra (2013): Auf dem Weg zu einem Selbstverständnis von Beratung in der Sozialen Arbeit. Beratung als transprofessionelle und sozialarbeitsspezifische Methode. [Bonn]: Socialnet-Verl. Online verfügbar unter <https://www.socialnet.de/materialien/attach/203.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2017.
- Grieger, Manfred; Lupa, Markus (2014): Vom Käfer zum Weltkonzern. Die Volkswagen Chronik. Wolfsburg: Volkswagen Aktienges (Historische Notate, 17). Online verfügbar unter https://www.volkswagenag.com/presence/konzern/documents/history/deutsch/Heft17_DE.pdf, zuletzt geprüft am 07.04.2018.
- Gröning, Katharina (2011): Pädagogische Beratung: Konzepte und Positionen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Großmaß, Ruth (2008): Die Rolle des Geschlechterverhältnisses in der Sozialen Arbeit – ein Blick auf die Geschichte der Profession. In: Soziale Arbeit 57 (10-11), S. 387–397
- Gruschka, Andreas (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW. Univ., Habil.-Schr.--Münster (Westfalen), 1983. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Orig.-ausg. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (2013): Unterrichten - eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen: B. Budrich.
- Gruschka, Andreas (2014): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. [Nachdr.]. Stuttgart: Reclam
- Gurwitsch, Aron (1975): Das Bewusstseinsfeld. Berlin, New York: W. de Gruyter (Bd. I).
- Hajer, Maarten A. (2006): Ökologische Modernisierung als Sprachspiel. Eine institutionell-konstruktivistische Perspektive zum Umweltdiskurs und zum institutionellen Wandel. Online verfügbar unter <http://www.maartenhajer.nl/upload/Okologische%20Modernisierung.pdf>, zuletzt aktualisiert am 26.04.2006, zuletzt geprüft am 26.12.2012.
- Hajer, Maarten A. (2008): Diskursanalyse in der Praxis: Koalitionen, Praktiken und Bedeutung. In: Frank Janning (Hg.): Die Zukunft der Policy-Forschung. Theorien, Methoden, Anwendungen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. Online verfügbar unter http://www.politikwissenschaft.tu-darmstadt.de/fileadmin/pg/arbeitsbereiche/policy/Muench_SS10/06_Hajer_2008.pdf.
- Hanses, Andreas (2010): Biographie. In: Karin Bock und Ingrid Miethe (Hg.): Handbuch qualitative Methoden in der sozialen Arbeit. Leverkusen, Farmington Hills, Mich: Budrich, S. 113–123.
- Härdrich, Dirk (1994): Kindergartenpolitik des Landes Niedersachsen 1950 - 1994. Hintergründe, Erfolge, Probleme. Münster: LIT (27).
- Hartung, Susanne; Unger, Dietrich (1988): Vorwort. In: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (Hg.): Zur Situation gegenwärtiger Kindergartenerziehung. Stellungnahmen und Empfehlungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe zu aktuellen Problemen im Kindertagesstättenbereich. Unter Mitarbeit von Klaus Schäfer. Bonn: AGJ, S. 5–6.
- Haug-Zapp, Egbert (2005): Von der Nothilfe der Nachkriegszeit bis zum Trägerwechsel 2003. Die Entwicklung der Fachberatung für Kindertagesstätten in Hessen und Nassau 1945 - 2002, rekonstruiert aus den Erinnerungen der Beraterinnen. In: Diakonisches Werk in Hessen und Nassau (Hg.): Kinder sind unsere Zukunft. Fachberatung Kindertagesstätten. Frankfurt a.M, S. 7–23.
- Hauptert, Bernhard; Schilling, Sigrid; Maurer, Susanne (Hg.) (2010): Biographiearbeit und Biographieforschung in der Sozialen Arbeit. Beiträge Zu Einer Rekonstruktiven Perspektive Sozialer Professionen. Bern: Lang, Peter, AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Hauptmeyer, Carl-Hans (2004): Niedersachsen. Landesgeschichte und historische Regionalentwicklung im Überblick. Oldenburg: Isensee. Online verfügbar unter http://www.niedersachsen.de/download/13404/Niedersachsen_-_Landesgeschichte_und_historische_Regionalentwicklung_im_Ueberblick.pdf, zuletzt geprüft am 07.04.2018.

- Hauptmeyer, Carl-Hans (2009): Geschichte Niedersachsens. Orig.-Ausg. München: Beck (Beck'sche Reihe, 2609. Wissen).
- Hebenstreit, Sigurd (Hg.) (1984): Fachberatung für Tageseinrichtungen für Kinder. Konzeption, Arbeitsfeld und berufliches Selbstbild. München: DJI Verl. (DJI-Materialien).
- Hebenstreit, Sigurd (2008): Bildung im Elementarbereich. Die Bildungspläne der Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland. Bericht über mein Forschungssemester im WS 2006/07 für das Kuratorium der Ev. FH R-W-L. Evangelische Fachhochschule Rheinland- Westfalen-Lippe. Online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1869.pdf>, zuletzt geprüft am 01.11.2015.
- Hebenstreit-Müller, Sabine; Helbrecht-Jordan, Ingrid (Hg.) (1990): Frauenleben in ländlichen Regionen. Individuelle und strukturelle Wandlungsprozesse in der weiblichen Lebenswelt. Unter Mitarbeit von Maria-Eleonora Karsten. Bielefeld: Kleine (Theorie und Praxis der Frauenforschung, 12).
- Heck, Anne (1997): Zur Situation von Praxisberatung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Impulse aus Brandenburg. Abschlussbericht des Modellprojekts zur Qualifizierung von Praxisberatung im Bereich der Kindertageseinrichtungen in Brandenburg und zur Weiterentwicklung vorschulpädagogischer Ansätze. INFANS. Berlin, S. 112–179.
- Heite, Catrin (2008): Soziale Arbeit im Kampf um Anerkennung. Professionstheoretische Perspektiven. Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 2007 u.d.T.: Heite, Catrin: Soziale Arbeit als Profession : eine anerkennungstheoretische Analyse. Weinheim: Juventa-Verl.
- Helsper, Werner; Krüger, Heinz-Hermann Rabe-Kleberg Ursula (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung. Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung - Einführung in den Themenschwerpunkt. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, (1). Online verfügbar unter http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/28070/ssoar-zbbs-2000-1-helsper_et_al-professionstheorie.pdf?sequence=1, zuletzt geprüft am 06.07.2016.
- Hense, Margarita (2008): Zur Wirksamkeit der Fachberatung. Eine empirische Studie. Dissertation. Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft der Universität Bielefeld. Online verfügbar unter <http://d-nb.info/994439415/34>, zuletzt geprüft am 24.03.2014.
- Hense, Margarita (Hg.) (2010): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Erfolgchancen erhöhen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Frühe Bildung und Erziehung).
- Hense, Margarita (2011): Wie wirksam ist die Fachberatung für Kindertageseinrichtungen? Aktuelle Untersuchungsergebnisse. In: TPS (4), S. 22–25.
- Herrenbrück, Sabine; Kägi, Sylvia; Karsten, Maria-Eleonora; Müller, Jens (2011): Fachberatung - zwischen Etablierung und Veränderungsdruck. Ein ungeregeltes Berufsbild auf der Suche nach Profil. In: TPS (4), S. 4–7.
- Herrmann, Karsten (2016): Fachberatung - Bestandsaufnahme der WiFF. nifbe. Osnabrück. Online verfügbar unter <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=482:fachberatung-bestandsaufnahme-des-wiff&catid=102>, zuletzt geprüft am 12.04.2018.
- Herzberg-Lülf, Irene (1981): Quantitativer Ausbau im Elementarbereich. In: Dietrich von Derschau (Hg.): Entwicklungen im Elementarbereich. Fragen und Probleme der qualitativen, quantitativen und rechtlichen Situation. Material zum Fünften Jugendbericht. München: DJI, S. 45–82.
- Hickethier, Knut (2003): Protestkultur und alternative Lebensformen. In: Werner Faulstich (Hg.): Die Kultur der sechziger Jahre. München: Fink (Kulturgeschichte des zwanzigsten Jahrhunderts, / hrsg. von Werner Faulstich [...]), S. 11–30.
- Hildenbrand, Bruno (1991): Fallrekonstruktive Forschung. In: Uwe Flick (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union, S. 256–260.
- Hildenbrand, Bruno (2005): Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitungen für die Praxis. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (Qualitative Sozialforschung, 6).

- Hildenbrand, Bruno (2010): Familienrekonstruktion. In: Karin Bock und Ingrid Mieth (Hg.): Handbuch qualitative Methoden in der sozialen Arbeit. Leverkusen, Farmington Hills, Mich: Budrich, S. 240–246.
- Hildenbrand, Bruno (2015): Einführung in die Genogrammarbeit. 4. Aufl. Heidelberg: Auer (Compact).
- Hitzler, Ronald; Honer, Anne (Hg.) (1997): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Ophaden: Leske + Budrich.
- Hirschman, Albert O. (2004): Abwanderung und Widerspruch. Reaktion auf Leistungsabfall bei Unternehmungen, Organisationen und Staaten. Unveränd. Neuausg. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hoffmann, Erika (1958): Die Ausbildung. In: Anna D. Paulsen (Hg.): Der evangelische Kindergarten. Vom Berufsbild der evangelischen Kindergärtnerin, Hortnerin und Jugendleiterin. Gelnhausen, Berlin-Dahlem, S. 14–21.
- Hoffmann, Hilmar (1989): Der Kindergarten der Arbeiterwohlfahrt. Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven. Bonn.
- Holm, Ute (2011): Die Konstruktion des Adressaten in der Erwachsenenbildung. Unter Mitarbeit von DIE - Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg („texte.online“). Online verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2011-anthropologie-01.pdf>, zuletzt aktualisiert am 2011, zuletzt geprüft am 25.05.2017.
- Honig, Michael-Sebastian (2003): Pädagogik der frühen Kindheit: Institutionen und Institutionalisation. Arbeitspapier II – 9. Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier. Trier. Online verfügbar unter https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier9_Sozialpaedagogik_als_empirische_Sozialwissenschaft.pdf, zuletzt geprüft am 25.05.2017.
- Honig, Michael-Sebastian; Schreiber, Norbert; Netzer, Kristina (2006): Begleitstudie zur Umsetzung des „Orientierungsplans für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder“ im Auftrag des niedersächsischen Kultusministeriums. Ergebnisse der Leitungsbefragung. Universität Trier. Trier. Online verfügbar unter http://www.mk.niedersachsen.de/download/4764/Begleitstudie_zur_Umsetzung_des_Orientierungsplans_fuer_Bildung_und_Erziehung_im_Elementarbereich_niedersaechsischer_Tageseinrichtungen_fuer_Kinder_im_Auftrag_des_Niedersaechsischen_Kultusministeriums_Ergebnisse_der_Leitungsbefragung.pdf, zuletzt geprüft am 26.11.2015.
- Hopf, Christel (2012): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Uwe Flick, Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Hamburg, S. 589–600.
- Huerkamp, Claudia (1996): Bildungsbürgerinnen. Frauen im Studien und in akademischen Berufen, 1900-1945. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüning, Johannes (2010): Das Erziehungsgeschehen in der Familie aus der Perspektive der Familienberichte. Eine Rekonstruktion familialer Erziehung, Bildung und Betreuung aus Sicht der sozialpolitischen Berichterstattung in der Bundesrepublik Deutschland von 1968 bis 2006. Hg. v. Universitäts- und Landesbibliothek Münster. Universität Münster. Online verfügbar unter http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-5313/diss_huening_buchblock.pdf, zuletzt aktualisiert am 14.01.2010, zuletzt geprüft am 21.11.2013.
- IJAB - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hg.): Bildungsplan Niedersachsen. Unter Mitarbeit von Dreber und Marie-Luise. Fachkräfteportal der Kinder - und Jugendhilfe. Online verfügbar unter <https://www.jugendhilfeportal.de/material/bildungsplan-niedersachsen>, zuletzt geprüft am 23.11.2015.
- Irskens, Beate (Hg.) (1992): Fachberatung zwischen Beratung und Politik. Eine kritische Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Eigenverl. des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge (Materialien für die sozialpädagogische Praxis, 23).
- Irskens, Beate; Engler, Renate (1992): Vorwort. In: Beate Irskens (Hg.): Fachberatung zwischen Beratung und Politik. Eine kritische Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Eigenverl. des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge (Materialien für die sozialpädagogische Praxis, 23), S. 5–7.

- Irskens, Beate (1996): Fachberatung. Ein Frauenberuf in Bewegung. Frankfurt am Main.
- Irskens, Beate (1996): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen - eine Standortbestimmung. Frankfurt: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.
- Irskens, Beate (1996): Statt eines Vorwortes. Von der Vorgeschichte und der Vorbereitung des ersten Kongresses "Fachberatung für Kindertageseinrichtung". In: Beate von Devivere und Beate Irskens (Hg.): "Mit uns auf Erfolgskurs". Fachberatung in Kindertagesstätten; Kongreßdokumentation. Frankfurt am Main: Dt. Verein für Öffentliche und Private Fürsorge (Materialien für die sozialpädagogische Praxis, 26), S. 1–2.
- Irskens, Beate (1999): Zukunftswerkstatt Fachberatung - oder die Diskussion geht weiter!
- Irskens, Beate; Engler, Renate (2005): Von der Hinterbühne auf die Vorderbühne. Schlüsselrolle der Fachberatung in Transfer- und Vernetzungsprozessen. In: Eva Di Hammes-Bernardo und Sabine Hebenstreit-Müller (Hg.): Innovationsprojekt Frühpädagogik. Professionalität im Verbund von Praxis, Forschung, Aus- und Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (pfv-Jahrbuch, 10), S. 147–154.
- Jaffke, Käthe (1958): Die Kinderstube der Gemeinde. In: Anna D. Paulsen (Hg.): Der evangelische Kindergarten. Vom Berufsbild der evangelischen Kindergärtnerin, Hortnerin und Jugendleiterin. Gelnhausen, Berlin-Dahlem, S. 28–32.
- Jähnichen, Traugott (2010): Von der "Zucht" zur "Selbstverwirklichung"? -Transformation theologischer und religionspädagogischer Konzeptionen evangelischer Heimerziehung in den 1950er und 1960er Jahren. In: Wilhelm Damberg (Hg.): Mutter Kirche - Vater Staat? Geschichte, Praxis und Debatten der konfessionellen Heimerziehung seit 1945. Münster: Aschendorff, S. 131–146.
- Jugendministerkonferenz/ Kultusministerkonferenz (JMK/KMK) (Hg.) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004). Hg. v. Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz. Berlin. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf, zuletzt geprüft am 01.11.2015.
- Kählau, Michaela (2013): Auslandspraktika in der Erzieher*innenausbildung. Dissertation, Leuphana Universität Lüneburg. Online verfügbar unter <http://opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2014/14304/pdf/DissertationMichaelaKaehlau.pdf>, zuletzt geprüft am 07.04.2018.
- Karber, Anke (2014): Sozialpädagogik und Didaktik. Herausforderungen aus einem ungeklärten Verhältnis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Grundlagen der sozialen Arbeit, 33).
- Karber, Anke (2017): Sozialdidaktik als Berufsfelddidaktik - Didaktik in sozialpädagogischen Bildungsgängen aus der Perspektive der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. In: Maria-Eleonora Karsten und Melanie Kubandt (Hg.): Lehramtsstudium Sozialpädagogik. Eine Bestandsaufnahme nach 20 Jahren. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Karber, Anke; Müller, Jens; Nolte, Kerstin; Schäfer, Peter; Wahne, Tilmann (Hg.) (2017): Zur Gerechtigkeitsfrage in sozialen (Frauen-)Berufen. Gelingensbedingungen und Verwirklichungschancen. 1. Auflage. Leverkusen: Budrich, Barbara.
- Karsten, Maria-Eleonora (o.A.): Herausforderungen des Sozialen Wandels. Interkulturelle Kompetenz, Gender-Mainstreaming, Sozialer Wandel Interkulturelle Kompetenz, gender-mainstreaming und den sozialen Wandel kompetent gestalten. Herausforderungen Soziales neu zu denken, sozialdidaktisch zu reflektieren und diese sozial-kompetent zu begründen. Hg. v. nifbe. Osnabrück. Online verfügbar unter <https://www.nifbe.de/fachbeitraege/themenstruktur?view=item&id=27&catid=29&showall=1&limitstart=>, zuletzt geprüft am 12.04.2017.
- Karsten, Maria-Eleonora; Rabe-Kleberg, Ursula (1977): Sozialisation im Kindergarten. 1. Aufl. Frankfurt: Päd. extra Buchverlag (Päd. Forschung).

Karsten, Maria-Eleonora; Waninger, Heidemarie (Hg.) (1985): Haus und Hof, Bildung und Beruf. Landfrauen zwischen Tradition und Fortschritt. Bielefeld: B. Kleine.

Karsten, Maria-Eleonora; Habel, Werner (1986): Zur Profilierung der sozialpädagogischen Ausbildung: eine eigenständige Didaktik sozialen Lernens? In: Ursula Rabe-Kleberg, Helga Krüger und Dietrich von Derschau (Hg.): Qualifikationen für die Erzieherarbeit // Qualifikationen für Erzieherarbeit. (Bd.3). Beruf oder Privatarbeit - eine falsche Alternative. München: DJI-Verl. Dt. Jugendinst (DJI-Materialien), S. 313–323.

Karsten, Maria-Eleonora (1990): Ambivalenzen des sozialen Wandels auf dem Land als Herausforderung für Frauen (-weiter) bildung. In: Sabine Hebenstreit-Müller und Ingrid Helbrecht-Jordan (Hg.): Frauenleben in ländlichen Regionen. Individuelle und strukturelle Wandlungsprozesse in der weiblichen Lebenswelt. Unter Mitarbeit von Maria-Eleonora Karsten. Bielefeld: Kleine (Theorie und Praxis der Frauenforschung, 12), S. 95–120.

Karsten, Maria-Eleonora (1991): Sackgassen - Irrwege der Professionalisierung: Das Beispiel Kinderpflege und Erziehung. In: Ursula Rabe-Kleberg, Helga Krüger und Maria-Eleonora Karsten (Hg.): Dienstleistungsberufe in Krankenpflege, Altenpflege und Kindererziehung: Pro Person. Ausbildung Tätigkeitsfelder - Professionalisierung. Ergebnisse und Materialien. Fachtagung "Hochschulausbildung für Berufe im Bereich personenbezogener Dienstleistungen", Universität Bremen, 11./12.02.1991.: Luchterhand, S. 77–93.

Karsten, Maria-Eleonora; Thunemeyer, Bernd (1991): Kinder zwischen Stadt und Land. In: Ulf Preuss-Lausitz (Hg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg;. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Reihe Pädagogik), S. 142–149.

Karsten, Maria-Eleonora (1996): Fünf Thesen zu: Fachberatung - ein Modell der Verknüpfungsdienstleistung. In: Beate von Devivere und Beate Irskens (Hg.): "Mit uns auf Erfolgskurs". Fachberatung in Kindertagesstätten; Kongreßdokumentation. Frankfurt am Main: Dt. Verein für Öffentliche und Private Fürsorge (Materialien für die sozialpädagogische Praxis, 26), S. 52–53.

Karsten, Maria-Eleonora (1999): Erzieherin und Erziehungsarbeit mit Kindern. Ein mehrdimensionales Projekt der Professionalisierung. In: Renate Thiersch (Hg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim: Juventa (Materialien), S. 51–63.

Karsten, Maria-Eleonora (2003): Sozialdidaktik - zum Eigensinn didaktischer Reflexionen in den Berufsausbildungen soziale und sozialpädagogische (Frauen-)berufe. In: Anne Schlüter und Werner Habel (Hg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Festschrift für Werner Habel. Bielefeld: Janus-Press, S. 350–375.

Karsten, Maria-Eleonora (2006): Eckpunkte zu einem Rahmencurriculum: Elementarpädagogik. Hg. v. Robert Bosch Stiftung. Online verfügbar unter http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/rahmencurriculum_karsten.pdf, zuletzt geprüft am 30.01.2017.

Karsten, Maria-Eleonora (2011): Gender-Mainstreaming in der Sozialpädagogik. In: Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4. Aufl. München: Reinhardt, S. 492–498.

Karsten, Maria-Eleonora (2011a): Sozial(pädagogisch)e Berufe sind – immer noch und immer wieder - als Frauenberufe zu professionalisieren in Berufs(aus)-bildungen und Arbeitsmarkt. Hg. v. bwp@. Berufs - und Wirtschaftspädagogik - online. Hamburg. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2011/ft17/karsten_ft17-ht2011.pdf, zuletzt geprüft am 30.01.2017.

Karsten, Maria-Eleonora (2011 b): Fachberatung revisited. oder: "Shakespeare - Bühnen" in der Elementarpädagogik. In: TPS (4), S. 15–17.

Karsten, Maria-Eleonora (2012): Qualitätsmanagement. Vorlesung im Schloss. Osnabrück, 26.12.2012. Online verfügbar unter https://www.nifbe.de/images/nifbe/Ko-Stelle/Karsten_Qualitaetsmanagement.pdf, zuletzt geprüft am 23.05.2017.

Karsten, Maria-Eleonora (2013): Professionalisierung weiterentwickeln heißt selbst professionell denken und handeln - Anforderungen an die Ausbildung. In: Cornelis Wustmann, Anke Karber und Anita Giener (Hg.): Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Allgemeine wissenschaftliche Reihe Bd. 20. 1. Aufl. [s.l.]: Leykam (Allgemeine wissenschaftliche Reihe, 20), S. 195–212.

- Karsten, Maria-Eleonora; Kubandt, Melanie (Hg.) (2017): Lehramtsstudium Sozialpädagogik. Eine Bestandsaufnahme nach 20 Jahren. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Kaufhold, Josef (2010): Schule, Lehrerinnen und Lehrer im Prozess der Demokratisierung. Zur Geschichte des Bildungswesens in Ostfriesland 1945–1968. Unter Mitarbeit von Klaus Klattenhoff Dieter Knutz Josef Kaufhold. Hg. v. Klaus Klattenhoff. BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Oldenburg (Regionale Schulgeschichte, 18). Online verfügbar unter <http://oops.uni-oldenburg.de/volltexte/2011/1212/pdf/kausch10.pdf>, zuletzt aktualisiert am 05.08.2010, zuletzt geprüft am 01.04.2012.
- Kietz, Gertraud (1966): Die Kindergärtnerin, Soziale Herkunft und Berufswahl. München: Kösel.
- Kietz, Gertraud (1973): Entwurf eines Rahmenplanes für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten. 6. Aufl. München, Basel: E. Reinhardt.
- Klauke, Steffi (1992): 3.3 Fachberatung in der DDR. In: Beate Irskens (Hg.): Fachberatung zwischen Beratung und Politik. Eine kritische Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Eigenverl. des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge (Materialien für die sozialpädagogische Praxis, 23), S. 53–69.
- Klee, Ernst (2007): Das Kulturlexikon zum Dritten Reich. Wer war was vor und nach 1945. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Kleining, Gerhard (2003): Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. Hg. v. Qualitativ-heuristische Psychologie und Sozialforschung Hamburg. Online verfügbar unter <http://www.heuristik-hamburg.net/UmrissaufsatzKleining.PDF>, zuletzt geprüft am 19.10.2017.
- Klügel, Eckhard; David, Eckhard; Berger, Hans-Jürgen (1994): Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder in Niedersachsen: Kommentar. Hannover: Deutscher Gemeindeverlag.
- Knauer, Raingard; Hansen, Rüdiger (2009): Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. 3. Aufl. Hg. v. Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein.
- König, Eckhard; Zedler, Peter (Hg.) (1995): Bialnz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim.
- Kortzfleisch, Ida von (1909): Unsere 12 jährigen Erfahrunfen in den wirtschaftlicehn Frauenschulen auf dem Lande. Berlin.
- Köttig, Michaela (2005): Triangulation von Fallrekonstruktionen: Biographie- und Interaktionsanalysen. In: Bettina Dausien, Helma Lutz, Gabriele Rosenthal und Bettina Völter (Hg.): Biographieforschung im Diskurs. 2 // 1. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.; VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-44486>, zuletzt geprüft am 12.11.2012.
- Kraimer, Klaus (1995): Einzelfallstudien. In: Eckhard König und Peter Zedler (Hg.): Bialnz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim, S. 463–498.
- Kraimer, Klaus (Hg.) (2000): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1459).
- Kraul, Magret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hg.) (2002): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Krüger, Helga; Rabe-Kleberg, Ursula; Derschau, Dietrich von (Hg.) (1981): Qualifikationen für die Erzieherarbeit Bd.1. Anforderungen, Veränderungen und Kritik. DJI. 2. Aufl. München.
- Krüger, Helga; Rabe-Kleberg, Ursula; Derschau, Dietrich von (Hg.) (1983): Qualifikationen für die Erzieherarbeit Bd.2. Kooperation in Arbeit und Ausbildung. DJI: München.
- Krüger, Helga; Dittrich, Jochen (1986): Sozialdidaktik - ein eigenständiger Ansatz in der Ausbildung für soziale Berufe. In: Ursula Rabe-Kleberg, Helga Krüger und Dietrich von Derschau (Hg.): Qualifikationen für die Erzieherarbeit // Qualifikationen für Erzieherarbeit. (Bd.3). Beruf oder Privatarbeit - eine falsche Alternative. München: DJI-Verl. Dt. Jugendinst (DJI-Materialien), S. 325–342.

- Krüger, Helga (1992): Frauen und Bildung. Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien. Bielefeld: K. Böllert, KT-Verlag.
- Krüger, Helga (2003): Professionalisierung von Frauenberufen - oder Männer für Frauenberufe interessieren? Das Doppelgesicht des arbeitsmarktlichen Geschlechtersystems. In: Kathrin Heinz (Hg.): Feministische Forschung. Nachhaltige Einsprüche. Opladen: Leske und Budrich (Studien interdisziplinäre Geschlechterforschung, Bd. 3), S. 123–143.
- Kühl, Stefan (Hg.) (2015): Schlüsselwerke der Organisationsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (2002): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2018.
- Kurtz, Thomas (2002): Berufssoziologie. Bielefeld: Transcript-Verl. (Einsichten).
- Labonté-Roset, Christine (1992): Die "Volkspflege" im Nationalsozialismus als weibliche Berufs- und Karrieremöglichkeit. In: Verena Fesel, Barbara Rose und Monika Simmel (Hg.): Sozialarbit - ein deutscher Frauenberuf. Pfaffenweiler, S. 55–61.
- Laewen, Hans-Joachim (1997): Vorwort. In: Impulse aus Brandenburg. Abschlussbericht des Modellprojekts zur Qualifizierung von Praxisberatung im Bereich der Kindertageseinrichtungen in Brandenburg und zur Weiterentwicklung vorschulpädagogischer Ansätze. INFANS. Berlin, S. 4–5.
- Lamnek, Siegfried (2016): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch; mit Online-Materialien. 6., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz.
- Landwirtschaftskammer Hannover (o.A.): Landfrauenschule und Höhere Landfrauenschule Stade. Unter Mitarbeit von Walter Blume. Landwirtschaftskammer Hannover. Hannover.
- Langewiesche, Dieter; Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (1989): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V, 1918 - 1945, Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: C. H. Beck.
- Lehmann, Hildegard (1958): Eine Tür in die Gemeinde. Aus der Mütterarbeit des Kindergartens. In: Anna D. Paulsen (Hg.): Der evangelische Kindergarten. Vom Berufsbild der evangelischen Kindergärtnerin, Hortnerin und Jugendleiterin. Gelnhausen, Berlin-Dahlem, S. 64–71.
- Leschinsky, Achim (2005): Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (6), S. 818–839. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4784/pdf/ZfPaed_2005_6_Leschinsky_Vom_Bildungsrat_PISA_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 17.04.2014.
- Leygraf, Jan (2012): Zwischen Unterstützung und Kontrolle: Die ungeklärte Rolle der Fachberatung. Ausgangspunkt – Warum ist die Rolle der Fachberatung ungeklärt? Wiff. Wiff. Berlin, 19.12.2012. Online verfügbar unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/ueber-wiff/wiff-veranstaltungs-dokumentation/dezember-2012-fachtagung-bilden-beraten-leiten.html>, zuletzt geprüft am 05.02.2013.
- Leygraf, Jan (2013): Fachberatung in Deutschland. Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten // Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen: zehn Fragen - zehn Antworten; eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut (20). Online verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Studie_Leygraf_Fachberatung_web.pdf, zuletzt geprüft am 06.04.2017.
- Liegele, Ludwig (2000): Wolfgang Tietze (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand 1998. [Rezension]. In: Zeitschrift für Pädagogik (46), S. 325–329. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2015/11206/pdf/ZfPaed_2_2000_Liegele_Rezension_Tietze_Kindergaerten.pdf, zuletzt geprüft am 18.02.2017.

- Lindenberg, Michael; Lutz, Tilman (2010): Liebe, aber strenge Zucht. Das Rauhe Haus in Hamburg in den 1950ern und 1960ern. 1 (EREV Schriftenreihe, 36-45). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-325219>, zuletzt geprüft am 10.09.2013.
- Lindner, Werner (2014): Arrangieren. Hg. v. Birte Egloff, Werner Helsper, Jochen Kade, Christian Lüders, Frank Olaf Radtke und Werner Thole. Stuttgart: Kohlhammer Verlag (Pädagogische Praktiken).
- Loschek, Ingrid (1984): Mode im 20. Jahrhundert. Eine Kulturgeschichte unserer Zeit. 2. Aufl. München: Bruckmann.
- Löwe, Käte (1958): Weiset meine Kinder zu mir. Die Kindergärtnerin in der evangelischen Gemeindegemeinschaft. In: Anna D. Paulsen (Hg.): Der evangelische Kindergarten. Vom Berufsbild der evangelischen Kindergärtnerin, Hortnerin und Jugendleiterin. Gelnhausen, Berlin-Dahlem, S. 57–63.
- Lucius-Hoene, Gabriele; Deppermann, Arnulf (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.; Leske + Budrich (Lehrbuch).
- Lucius-Hoene, Gabriele; Deppermann, Arnulf (2004): Narrative Identität und Positionierung. Gesprächsforschung-Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion (5). Online verfügbar unter <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2004/ga-lucius.pdf>, zuletzt aktualisiert am 21.01.2005, zuletzt geprüft am 09.07.2013.
- MacGoldrick, Monica; Gerson, Randy; Petry, Sueli; Erckenbrecht, Irmela (2016): Genogramme in der Familienberatung. 4., unveränderte Auflage. Bern: Hogrefe.
- Martin, Ernst (1999): Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit. Eine Einführung in die Probleme und Möglichkeiten des sozialpädagogischen Handelns. 5. Aufl. Weinheim, München: Juventa (Grundlagentexte soziale Berufe).
- Mayer, Marion (2011): Beratungsarbeit im "Zwischen". Professionalisierungswege der Weiterbildungsberatung für Frauen. Opladen, Farmington Hills, Mich.: Budrich (Weiterbildung und Biographie, Bd. 9).
- Merkel, Birgit (1992): 3.4 Fachberatung in einem Bezirksverband der Arbeiterwohlfahrt. In: Beate Irskens (Hg.): Fachberatung zwischen Beratung und Politik. Eine kritische Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Eigenverl. des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge (Materialien für die sozialpädagogische Praxis, 23), S. 72–82.
- Metz-Göckel, Sigrid (1996): Die deutsche Bildungskatastrophe und Frauen als Bildungsreserve. In: Elke Kleinau (Hg.): Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt/Main: Campus-Verl. (Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, / Elke Kleinau ... (Hg.) ; Bd. 2), S. 373.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2011): Qualitative Interviews. In: Gabriele Naderer und Eva Balzer (Hg.): Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler, S. 257–288.
- Meyer, Traute (1996): Ausgerechnet jetzt. Über die Einführung des Rechtsanspruches auf einen Kindergartenplatz in der Krise des Sozialstaates. In: Diskurs 1996 (6), S. 62–67. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10807/pdf/Diskurs_1996_2_Meyer_Ausgerechnet_jetzt.pdf, zuletzt geprüft am 08.04.2018.
- Miedaner, Lore (Hg.) (2002): Balanceakt Fachberatung. Fachberatung für Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Alltag. FH Esslingen - Hochschule für Sozialwesen, Esslingen.
- Mieg Harald; Pfadenhauer, Michaela (Hg.) (2003): Professionelle Leistung. Positionen der Professionssoziologie = Professional performance. Konstanz.
- Mieg, Harald A. (2016): Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In: Michael Dick und Winfried Marotzki (Hg.): Handbuch Professionsentwicklung. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt, S. 27–40.

- Mienert, Malte (2007): Darum einen Bildungsplan! Welchen Sinn haben die Bildungspläne? Was bedeuten sie für meine Arbeit? In: Ulrich Braun und Malte Mienert (Hg.): Frühkindliche Bildung im Team gestalten und umsetzen. Berlin: Raabe, Fachverl. für Bildungsmanagement. Online verfügbar unter <http://www.mamie.de/pdf/BildungsplanRaabe.pdf>, zuletzt geprüft am 21.02.2017.
- Mierendorff, Johanna; Olk, Thomas (2007): Kinder - und Jugendhilfe. In: Jutta Ecarius (Hg.): Handbuch Familie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss (SpringerLink : Bücher), S. 542–567.
- Miethe, Ingrid (2010): Systematisieren-Generieren-Generalisieren. Der Beitrag deskriptiver und genetisch-strukturaler Typen zur Theoriebildung. In: Jutta Ecarius und Burkhard Schäffer (Hg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, Farmington Hills, Mich.: Budrich, S. 73–90.
- Miethe, Ingrid (2014): Neue Wege in der Biographieforschung: der Ansatz der theorieorientierten Fallrekonstruktion. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (15), S. 163–179, zuletzt geprüft am 08.04.2018.
- Miethe, Ingrid; Müller, Hans-Rüdiger (Hg.) (2012): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Leverkusen: Budrich.
- Müller, Burkhard (2011): Professionalisierung. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden (SpringerLink: Bücher), S. 731–750.
- Münch, Maria-Theresia (2010): Standortbestimmung und Neuorientierung. In: Margarita Hense (Hg.): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Erfolgchancen erhöhen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Frühe Bildung und Erziehung), S. 43–57.
- Münch, Maria-Theresia (2011): Ein Blick zurück nach vorn. Geschichte eines "unbestimmten Anlernberufes". In: TPS (4), S. 12–14.
- Münder, Johannes (1980): Familien- und Jugendrecht. E. sozialwissenschaftl. orientierte Darst. d. Rechts d. Sozialisation. Weinheim, Basel: Beltz (Studienliteratur für das Recht der sozialen Arbeit, Bd. 3).
- Münder, Johannes; u.a. (1991): Frankfurter Lehr - und Praxiskommentar zum KJHG / SGB VIII. 1.Auflage. Münster.
- Münder, Johannes; u.a. (1998): Frankfurter Lehr - und Praxiskommentar zum KJHG / SGB VIII. 3. vollständig überarbeitete Auflage. Münster.
- Münkel, Daniela (1996): Nationalsozialistische Agrarpolitik und Bauernalltag. Frankfurt,, New York: Campus.
- Münkel, Daniela (Hg.) (2000): Der lange Abschied vom Agrarland. Agrarpolitik, Landwirtschaft und ländliche Gesellschaft zwischen Weimar und Bonn. [Göttingen]: Wallstein.
- Münkel, Daniela (2000): Einleitung. >>Der lange Abschied vom Agrarland<<. In: Daniela Münkel (Hg.): Der lange Abschied vom Agrarland. Agrarpolitik, Landwirtschaft und ländliche Gesellschaft zwischen Weimar und Bonn. [Göttingen]: Wallstein, S. 9–20.
- Musiol, Marion (1997): Kontinuität und Wandel. Über die Berufsbiographien von Frauen in erzieherischen Berufen in den neuen Bundesländern. In: Ilsa Diller-Murschall, Karl Haucke und Anne Breuer (Hg.): Qualifizierung lohnt sich. Perspektiven der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 91–102.
- Nadai, Eva; Sommerfeld, Peter; Bühlmann, Felix; Krattiger, Barbara (2005): Fürsorgliche Verstrickung. Soziale Arbeit zwischen Profession und Freiwilligenarbeit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Nelius, Annemarie (1962): Historisch-systematische Untersuchung zzum ländlich-hauswirtschaftlichen Fachschulwesen in Deutschland seit dem Ende des 19.Jahrhunderts. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Hohen Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich Wilhelms-Universität zu Bonn. Bad Weilbach.

- Nestmann, Frank; Engel, Frank; Sickendieck, Ursel (Hg.) (2004): Das Handbuch der Beratung. 3. Aufl. Tübingen: Dgvt-Verl.
- Neumann, Karl (1987): Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung von 1945 bis in die Gegenwart. In: Günter Erning, Karl Neumann und Jürgen Reyer (Hg.): Geschichte des Kindergartens. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 83–116.
- Nicko, Oliver; Schreyer, Inge (2013): Sprachberatung in Kindertageseinrichtungen in Bayern. Evaluationsbericht. Hg. v. Staatsinstitut für Frühpädagogik. München. Online verfügbar unter https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/evaluationsbericht_projekt-sprachberatung.pdf, zuletzt geprüft am 12.04.2018.
- Niehuis, Edith (1976): Dezentraler Kindergarten. Elternmitwirkung u. Elternbildung. Hannover: Schroedel.
- Niehuis, Edith (1984): Das Landjahr. Eine Jugenderziehungseinrichtung in der Zeit des Nationalsozialismus. Nörten-Hardenberg: WICO Verlag.
- Niethammer, Lutz: Was unterscheidet Oral History von anderen interview-gestützten sozialwissenschaftlichen Erhebungs- und Interpretationsverfahren? In: SFB 580 Mitteilungen 2003 (6), S. 33–41. Online verfügbar unter http://www.sfb580.uni-jena.de/typo3/uploads/tx_publication-list/heft6.pdf, zuletzt geprüft am 03.09.2011.
- nifbe (Hg.) (2015): Quo vadis Fachberatung. Online verfügbar unter <https://www.nifbe.de/info-service/aktuelles/757-quo-vadis-fachberatung>, zuletzt geprüft am 12.04.2018.
- nifbe (Hg.) (2016): Fachberatung im Aufbruch. Online verfügbar unter <https://www.nifbe.de/info-service/aktuelles/963-fachberatung-im-aufbruch>, zuletzt geprüft am 12.04.2018.
- Nittel, Dieter; Meyer, Nikolaus (2017): Pädagogische Begleitung: Handlungsform und Systemmerkmal. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 1–20.
- Nittel, Dieter; Schütz, Julia (2013): Zwischen Verberuflichung und Professionalität* Professionalisierungsdynamiken und Anerkennungskämpfe in der sozialen Welt der Erzieherinnen und Weiterbildner. In: Bernd Käßpflinger (Hg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS (SpringerLink: Bücher), S. 111–129.
- Nittel, Dieter; Schütz, Julia; Tippelt, Rudolf (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Oberhuemer, Pamela: Qualifizierung des Fachpersonals: Schlüsselthema in der Qualitätsdiskussion. In: Wassilios E. Fthenakis und Martin Textor (Hg.): Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Gekürzte Fassung.
- Obertreis, Julia (Hg.) (2012): Oral history. Stuttgart: Steiner (Basistexte Geschichte, 8).
- Obertreis, Julia (2012): Oral history - Geschichte und Konzeptionen. In: Julia Obertreis (Hg.): Oral history. Stuttgart, S. 7–28.
- OECD (Hg.) (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Online verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Pressestelle/Pdf-Anlagen/oecd-studie-kinderbetreuung,property=pdf.pdf>.
- OECD (2006): Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. Online verfügbar unter <http://www.oecd.org/dataoecd/30/11/37519496.pdf>, zuletzt aktualisiert am 10.10.2006, zuletzt geprüft am 22.11.2011.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Klaus Kraimer (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1459), S. 58–156.
- Ostner, Ilona, u.a. (Hg.) (1992): Feministische Vernunftkritik: Ansätze und Traditionen. Frankfurt a.M.

- Otto, Hans-Uwe; Micheel, H.-G (Hg.) (2003): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. München/Unterschleißheim: Luchterhand.
- Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hg.) (2011): Handbuch Soziale Arbeit. 4. Aufl. München: Reinhardt.
- Otto, Hans-Uwe/Schneider, S. (Hg.) (1973): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. 2 Bände. Neuwied, Berlin (Bd.2).
- Parsons, Talcott (1977): Sozialstruktur und Persönlichkeit. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie [u.a.] (Reprints Psychologie, 7).
- Paulsen, Anna D. (Hg.) (1958): Der evangelische Kindergarten. Vom Berufsbild der evangelischen Kindergärtnerin, Hortnerin und Jugendleiterin. EKD. Gelnhausen, Berlin-Dahlem.
- Paulsen, Anna D. (1958): Einleitung. In: Anna D. Paulsen (Hg.): Der evangelische Kindergarten. Vom Berufsbild der evangelischen Kindergärtnerin, Hortnerin und Jugendleiterin. Gelnhausen, Berlin-Dahlem, S. 5.
- Paulsen, Anna D. (1958): Inhaltsverzeichnis. In: Anna D. Paulsen (Hg.): Der evangelische Kindergarten. Vom Berufsbild der evangelischen Kindergärtnerin, Hortnerin und Jugendleiterin. Gelnhausen, Berlin-Dahlem.
- Pfadenhauer, Michaela (2003): Macht – Funktion – Leistung: Zur Korrespondenz von Eliten- und Professionstheorien. In: Mieg Harald und Michaela Pfadenhauer (Hg.): Professionelle Leistung. Positionen der Professionssoziologie = Professional performance. Konstanz: UVK, Universitätsverlag Konstanz (Wissen und Studium. Sozialwissenschaften), S. 71–88.
- Picht, Georg (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. München.
- Potten, Markus (Hg.) (2009): Mit Gott groß werden. Vom Landesverband für Evangelische Kinderpflege zum VEK - 1949 bis 2009. Rendsburg.
- Prange, Klaus; Strobel-Eisele, Gabriele (2015): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher, 692).
- Preissing, Christa; Berry, Gabriele; Gerszonowicz, Eveline (2015): Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung. In: Joachim Bensel, Kirsten Fuchs-Rechlin, Gabriele Haug-Schnabel, Christa Preissing, Petra Strehmel und Susanne Viernickel (Hg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg im Breisgau [u.a.]: Herder, S. 253–315.
- Preuss-Lausitz, Ulf (Hg.) (1991): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg;. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Reihe Pädagogik).
- Preuss-Lausitz, Ulf (1991): Vom gepanzerten zum sinnstiftenden Körper. In: Ulf Preuss-Lausitz (Hg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg;. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Reihe Pädagogik), S. 89–106.
- Projekt Brückenjahr Niedersachsen (Hg.) (2012): Landesprogramm Brückenjahr Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule. Abschlussbericht der Modellprojekte. Hannover
- Projektgruppe Reggio/ Hamburg (Hg.) (1990): Wenn das Auge über die Mauer springt. Hamburger Dokumentation. Hamburg.
- Pross, Helge (1976): Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. 5. Aufl., 31. - 33. Tsd. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 319).
- Qualität vor Ort (Hg.) (2017): Rückblick: Der Fachberatung auf der Spur. DKJS. Online verfügbar unter <https://www.qualitaet-vor-ort.org/aktuelles/rueckblick-fachtag-fachberatung/>, zuletzt geprüft am 12.04.2018.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1981): Über Versuche, praxis durch Wissen zu verändern - oder: wissenschaftliche Praxisberatung und das Arbeitsfeld Kindertagesstätte. In: Helga Krüger, Ursula Rabe-Kleberg und Dietrich von Derschau (Hg.): Qualifikationen für die Erzieherarbeit Bd.1. Anforderungen, Veränderungen und Kritik. 2. Aufl. München, S. 250–272.

- Rabe-Kleberg, Ursula; Krüger, Helga; Derschau, Dietrich von (Hg.) (1986): Qualifikationen für die Erzieherarbeit // Qualifikationen für Erzieherarbeit. (Bd.3). Beruf oder Privatarbeit - eine falsche Alternative. DJI. München: DJI-Verl. Dt. Jugendinst (DJI-Materialien).
- Rabe-Kleberg, Ursula (1987): Frauenberufe - zur Segmentierung der Berufswelt. 2. Aufl. Bielefeld: Kleine.
- Rabe-Kleberg, Ursula; Krüger, Helga; Karsten, Maria-Eleonora (Hg.) (1991): Dienstleistungsberufe in Krankenpflege, Altenpflege und Kindererziehung: Pro Person. Ausbildung Tätigkeitsfelder - Professionalisierung. Ergebnisse und Materialien. Fachtagung "Hochschulausbildung für Berufe im Bereich personenbezogener Dienstleistungen", Universität Bremen, 11./12.02.1991.: Luchterhand.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1993): Verantwortlichkeit und Macht. Ein Beitrag zum Verhältnis von Geschlecht und Beruf angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe. Bielefeld: Kleine Verlag (Wissenschaftliche Reihe, Bd. 54).
- Rabe-Kleberg, Ursula (1997): Frauen in sozialen Berufen - (k) eine Chance auf Professionalisierung? In: Barbara Friebertshäuser, Gisela Jakob, Renate Klees-Möller und Maria Bitzan (Hg.): Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Einführung in die pädagogische Frauenforschung, 3), S. 59–69.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1997): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: was ist "semi" an traditionellen Frauenberufen? In: Arno Combe (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 276–302.
- Rabe-Kleberg, Ursula (Hg.) (2004): Der gesellschaftliche Umgang mit der Ungewissheit - Berufe u. Professionen als Beispiel. Sonderforschungsbereich 580. Jena ("Gesellschaftliche Entwicklungen nach dem Systemumbruch. Heft 13). Online verfügbar unter <http://www.sfb580.uni-jena.de/veroeffentlichungen/zeitschrift/heft13.pdf>, zuletzt geprüft am 25.05.2017.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2004): "Experte" und "Professional" zwei soziale Praxen des Umgangs mit Ungewissheit. Aufgezeigt am Beispiel der gesellschaftlichen Kleinkinderziehung im gesellschaftlichen Umbruch. In: Ursula Rabe-Kleberg (Hg.): Der gesellschaftliche Umgang mit der Ungewissheit - Berufe u. Professionen als Beispiel. Jena ("Gesellschaftliche Entwicklungen nach dem Systemumbruch. Heft 13), S. 7–11.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2017): Profession und Gerechtigkeit - das Beispiel Kindergarten. In: Anke Karber, Jens Müller, Kerstin Nolte, Peter Schäfer und Tilmann Wahne (Hg.): Zur Gerechtigkeitsfrage in sozialen (Frauen-)Berufen. Gelingensbedingungen und Verwirklichungschancen. 1. Auflage. Leverkusen: Budrich, Barbara, S. 43–53.
- Recker, Marie-Luise (2009): Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. 1. Aufl. München: Beck, C H (Beck'sche Reihe, 2471).
- Regel, Gerhard; Wieland, Axel Jan (Hg.) (1993): Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort. Hamburg: EB-Verl.
- Remsperger, Regina; Weidmann, Stefan (2015): Qualitätsansprüche an und von Fachberatung. In: Frühe Bildung 4 (2), S. 83–92.
- Rendtorff, Barbara (2016): Strukturelle Aspekte bildungstheoretischer Diskurse zu Geschlecht. In: Barbara Rendtorff, Elke Kleinau und Birgit Riegraf (Hg.): Bildung - Geschlecht - Gesellschaft. Eine Einführung. 1. Auflage. Weinheim: Beltz, J (Erziehung und Bildung: Wissen für pädagogisches Handeln), S. 59–65.
- Rendtorff, Barbara; Kleinau, Elke; Riegraf, Birgit (Hg.) (2016): Bildung - Geschlecht - Gesellschaft. Eine Einführung. 1. Auflage. Weinheim: Beltz, J (Erziehung und Bildung: Wissen für pädagogisches Handeln).
- Richter, Ingo (2007): SGB VIII – Kommentare vor den Herausforderungen der Kinder- und Jugendhilfepolitik. Rezension. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (2), S. 230–240.

- Riedel, Birgit (2005): Versorgungslage und Entwicklung der Angebote in Tageseinrichtungen für Kinder zwischen 1998 und 2002. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Zahlenspiegel 2005. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. München, S. 44–78.
- Robert Bosch Stiftung GmbH (Hg.) (o.A.): WiFF - Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Ein Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut. Online verfügbar unter <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/23073.asp>, zuletzt geprüft am 03.12.2015.
- Robert Bosch Stiftung GmbH (Hg.) (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Unter Mitarbeit von Andrea Bindner, Simone Stelzmüller und Eva Dohlus. Stuttgart.
- Robert-Bosch-Stiftung GmbH (Hg.) (2008): Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart. Online verfügbar unter http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PiK_orientierungsrahmen_druckversion.pdf, zuletzt geprüft am 03.12.2015.
- Rose, Barbara (1992): "In der Hauptsache ist der Sozialpädagoge eine Frau". Statt einer Einleitung. In: Verena Fesel, Barbara Rose und Monika Simmel (Hg.): Sozialarbeit - ein deutscher Frauenberuf. Pfaffenweiler, S. 9–15.
- Rosenthal, Gabriele (1987): "...Wenn alles in Scherben fällt...". Von Leben und Sinnwelt der Kriegsgeneration: Opladen.
- Rosenthal, Gabriele; Grote, Christiane (Hg.) (1990/ 2008): Als der Krieg kam, hatte ich mit Hitler nichts mehr zu tun. Zur Gegenwärtigkeit des Dritten Reiches in Biographien. Georg-August-Universität Göttingen. Opladen: Leske + Budrich. Online verfügbar unter <http://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl/?webdoc-1880>, zuletzt geprüft am 02.02.2014.
- Rosenthal, Gabriele (1994): Die erzählte Lebensgeschichte als historisch-soziale Realität. Methodologische Implikationen für die Analyse biographischer Texte. Online verfügbar unter http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5925/ssoar-1994-rosenthal-die_erzählte_lebensgeschichte_als_historisch-soziale.pdf?sequence=1, zuletzt aktualisiert am 07.09.2009, zuletzt geprüft am 30.10.2017.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Gesamthochsch. Habil.-Schr.--Kassel, 1993. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Rosenthal, Gabriele (2001): Biographische Methode. Hg. v. Heiner Keupp und Klaus Weber. Reinbek bei Hamburg (Psychologie: ein Grundkurs). Online verfügbar unter http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5766/ssoar-2001-rosenthal-Biographische_Methode?sequence=1, zuletzt geprüft am 12.04.2016.
- Rosenthal, Gabriele (2002): Biographische Forschung. ssoar. Online verfügbar unter http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5675/ssoar-2002-rosenthal-biographische_forschung.pdf?sequence=1, zuletzt geprüft am 08.04.2018.
- Rosenthal, Gabriele (2005): Die Biographie im Kontext der Familien- und Gesellschaftsgeschichte. In: Bettina Dausien, Helma Lutz, Gabriele Rosenthal und Bettina Völter (Hg.): Biographieforschung im Diskurs. 2 // 1. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.; VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosenthal, Gabriele; Köttig, Michaela (2010): Biographische Fallrekonstruktionen. In: Karin Bock und Ingrid Miethe (Hg.): Handbuch qualitative Methoden in der sozialen Arbeit. Leverkusen, Farmington Hills, Mich: Budrich, S. 232–239.
- Rosenthal, Gabriele (2011): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. aktualisierte und erg. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl. (Grundlagentexte Soziologie).
- Rosenthal, Gabriele (2012): Prinzipien der rekonstruktiven Fallanalyse. In: Julia Obertreis (Hg.): Oral history. Stuttgart: Steiner (Basistexte Geschichte, 8), S. 113–129.
- Rosenthal, Gabriele; Gather, Claudia (1986): Die Hitlerjugend-Generation. Biographische Thematisierung als Vergangenheitsbewältigung. Essen: Die Blaue Eule (Gesellschaftstheorie und soziale Praxis, 1).

Rumpf; Joachim (1999): Eine Didaktik der Beratung von Fachkräften in Kindertagesstätten. Görwihl (Aufsätze zur Pädagogik in Kindertagesstätten). Online verfügbar unter <http://www.rumpfs-paed.de/Kindertagesstaetten/Didaktik.htm>, zuletzt aktualisiert am 24.02.2017.

Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hg.) (2007): Der Sächsische Bildungsplan - ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespfelge. Weimar, Berlin.

Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hg.) (2008): Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen sowie Struktur und Angebote der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in Sachsen. Abschlussbericht. Unter Mitarbeit von Wolfgang Tietze, Katja Grenner, Katrin Gralla-Hoffman und Maciej Dabrowski. Dresden. Online verfügbar unter <http://www.kita-bildungsserver.de/praxis/literatur/archiv/ergebnisse-der-evaluation-der-personalausstattung-in-kindertageseinrichtungen-sowie-der-struktur-und-angebote-der-fachberatung-fuer-kindertageseinrichtungen-und-kindertagespflege/>, zuletzt geprüft am 21.09.2012.

Sachße, Christoph; Tennstedt, Florian (1998): Die "geistige Mütterlichkeit" in der Geschichte der sozialen Ausbildung. In: Christoph Sachße und Florian Tennstedt (Hg.): Vom Spätmittelalter bis zum 1. Weltkrieg. 2., verb. und erw. Aufl. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer (Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland / Christoph Sachße, Bd. 1), S. 79–91.

Sachße, Christoph; Tennstedt, Florian (Hg.) (1998): Vom Spätmittelalter bis zum 1. Weltkrieg. 2., verb. und erw. Aufl. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer (Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland / Christoph Sachße, Bd. 1).

Sachße, Christoph (2003): Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871 - 1929. 1. Aufl. Weinheim [u.a.]: BeltzVotum (Kasseler Studien zur Sozialpolitik und Sozialpädagogik, 1).

Sander, Helke (2008): Die Entstehung der Kinderläden. Online verfügbar unter <http://www.helke-sander.de/2008/01/die-entstehung-der-kinderlaeden/>, zuletzt geprüft am 26.05.2018.

Sawahn, Anke (2009): Die Frauenlobby vom Land. Die Landfrauenbewegung in Deutschland und ihre Funktionärinnen 1898 bis 1948. Frankfurt a.M: DLG-Verl.

Schaarschuch, Andreas (1996): Dienst-Leistung und Soziale Arbeit. Theoretische Überlegungen zur Rekonstruktion Sozialer Arbeit als Dienstleistung. In: Widersprüche (59), o.A. Online verfügbar unter <http://www.widersprueche-zeitschrift.de/article723.html>, zuletzt geprüft am 18.02.2017.

Schäfer, Karl-Hermann; Schaller, Klaus (1976): Kritische Erziehungswissenschaft und Kommunikative Didaktik. Heidelberg: Quelle und Meyer.

Schäffter, Ortfried (2009): Eine Professionstheorie der Beratung als Horizont für neue Beratungsfelder. In: Triangel-Institut (Hg.): Beratung im Wandel. Analysen, Praxis, Herausforderungen. Berlin: Ulrich Leutner Verlag, S. 59–89. Online verfügbar unter <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team/ehemalige-mitarbeiterinnen/schaeffter/downloads/iii82>, zuletzt geprüft am 26.05.2018.

Schelle, Regine (2011): Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut (Elementardidaktik, 18). Online verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_18_Schelle_Internet_PDF.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2017.

Schildt, Axel (2005): Rebellion und Reform. Die Bundesrepublik der sechziger Jahre. Bonn (Zeitbilder).

Schilling, Johannes (2016): Didaktik / Methodik Sozialer Arbeit. Grundlagen und Konzepte. 7., vollständig überarbeitete Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag (Studienbücher für soziale Berufe, 2).

Schlüter, Anne; Habel, Werner (Hg.) (2003): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Festschrift für Werner Habel. Bielefeld: Janus-Press.

Schmuhl, Hans-Walter; Winkler, Ulrike (Hg.) (2011): Heimwelten. Quellen zur Geschichte der Heimerziehung in Mitgliedseinrichtungen des Diakonischen Werkes der Ev.-Luth. Landeskirche Hannovers e.V. von 1945 bis 1978. Bielefeld: Verl. für Regionalgeschichte (Schriften des Instituts für Diakonie- und Sozialgeschichte an der Kirchlichen Hochschule Wuppertal/Bethel, 20).

Schweppe, Cornelia (2003): Biographieforschung und Ethnographie. Zwei Welten oder eine sinnvolle Ergänzung? In: Hans-Uwe

Seitz, Thomas (1997): "Heute hab' ich was" Der Umgang mit dem Supervisionsangebot - Ein Bericht aus der Supervisionspraxis im Rahmen des MFT-Projektes. In: Ilsa Diller-Murschall, Karl Haucke und Anne Breuer (Hg.): Qualifizierung lohnt sich. Perspektiven der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 121–130.

Sischka, Philipp (2015): Hirschman, Albert O. (1970): Exit, Voice, and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations, and States. (Rezension). In: Stefan Kühl (Hg.): Schlüsselwerke der Organisationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 343–346. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/278493413_Hirschman_Albert_O_1970_Exit_Voice_and_Loyalty_Responses_to_Decline_in_Firms_Organizations_and_States_Rezension, zuletzt geprüft am 08.04.2018.

Spiegel, Egon; Stroß, Annette M. (Hg.) (2011): Qualität in Kindertagesstätten - Professionalisierung von Erzieherinnen. Zwei Regionalstudien. Berlin [u.a.]: Lit-Verl. (Vechtaer Beiträge zur Frühpädagogik, 3).

Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hg.) (2015): Konzeption, Pädagogische Qualitätsbegleitung in Kindertageseinrichtungen (PQB). Modellversuch. Stand: 05.02.2015. Online verfügbar unter https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/pqb_konzeption_stand_februar.pdf, zuletzt geprüft am 12.04.2018.

Steinbacher, Elke (2011): Didaktik. In: Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4. Aufl. München: Reinhardt, S. 251–257.

Stiegler, Barbara (1994): Berufe brauchen kein Geschlecht. Zur Aufwertung sozialer Kompetenzen in Dienstleistungsberufen. Bonn: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/asfo/00545.pdf>, zuletzt geprüft am 24.06.2017.

Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hg.) (2009): Evaluationsbericht 2009. Online verfügbar unter http://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/4_Ueber_Uns/Evaluation/Evaluationsbericht_2009.pdf, zuletzt geprüft am 14.05.2018.

Strätz, Rainer (1996): Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen. Eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen. Landesbericht. Nordrhein-Westfalen. Köln.

Stroß, Annette M.; Spiegel, Egon (2011): Vorwort. In: Egon Spiegel und Annette M. Stroß (Hg.): Qualität in Kindertagesstätten - Professionalisierung von Erzieherinnen. Zwei Regionalstudien. Berlin [u.a.]: Lit-Verl. (Vechtaer Beiträge zur Frühpädagogik, 3), S. 7–11.

Thiersch, Hans (1996): Soziale Beratung. Psychosozialer Dienst. Karlsruhe, 09.02.1986. Online verfügbar unter https://www.karlsruhe.de/b3/soziales/einrichtungen/psd/fachtagungen/HF_sections/content/1438615966040/Tiersch-Vortrag_1996.pdf, zuletzt geprüft am 12.05.2017.

Thiersch, Hans (2004): Sozialarbeit/ Sozialpädagogik und Beratung. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendieck (Hg.): Das Handbuch der Beratung. 3. Aufl. Tübingen: Dgvt-Verl., S. 115–124.

Thiersch, Hans (2009): Authentizität. In: Roland Becker-Lenz und Silke Müller (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.

Thiersch, Hans (2011): Moral und Soziale Arbeit. In: Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4. Aufl. München: Reinhardt, S. 968–979.

Thiersch, Hans (2014): Zur sozialpädagogischen Haltung. Fachtag. Arbeitskreis Karlsruhe. Stutensee, 09.04.2014. Online verfügbar unter http://www.hans-thiersch.de/Hans-Thiersch.de/Veroeffentlichungen_files/Haltung--Endfassung.pdf, zuletzt geprüft am 22.08.2017.

- Thiersch, Hans (2017): Notizen zu Sozialer Gerechtigkeit und Sozialer Arbeit. In: Anke Karber, Jens Müller, Kerstin Nolte, Peter Schäfer und Tilmann Wahne (Hg.): Zur Gerechtigkeitsfrage in sozialen (Frauen-)Berufen. Gelingensbedingungen und Verwirklichungschancen. 1. Auflage. Leverkusen: Budrich, Barbara, S. 25–31.
- Thiersch, Renate (Hg.) (1999): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim: Juventa (Materialien).
- Thole, Werner; Bock, Karin (Hg.) (2002): Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske + Budrich.
- Thole, Werner (Hg.) (2011): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden (SpringerLink: Bücher).
- Tiefel, Sandra (2004): Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne. Univ., Diss.--Magdeburg, 2003. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Biographie und Profession, 3
- Tietze, Wolfgang (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft 53; Qualitätssicherung im Bildungswesen). Online verfügbar unter http://www.pe-docs.de/volltexte/2013/7267/pdf/Tietze_Qualitaetsicherung_im_Elementarbereich.pdf, zuletzt geprüft am 17.02.2017.
- Tuider, Elisabeth (2007): Diskursanalyse und Biographieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen. FORUM: Qualitative Sozialforschung, Freie Universität Berlin (Volume 8, No. 2, Art. 6 – Mai 2007). Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/249/549>, zuletzt geprüft am 14.05.2018.
- Uekötter, Frank (2010): Die Wahrheit ist auf dem Feld. Eine Wissensgeschichte der deutschen Landwirtschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Voß, Andrea (1992): Die Entwicklung der Fachberatung in verschiedenen Trägerbereichen - Probleme und Perspektiven. In: Beate Irskens (Hg.): Fachberatung zwischen Beratung und Politik. Eine kritische Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Eigenverl. des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge (Materialien für die sozialpädagogische Praxis, 23), S. 33–40.
- WebFinance Inc. (Hg.): black box. Definition. BusinessDictionary. Online verfügbar unter <http://www.businessdictionary.com/definition/black-box.html>, zuletzt geprüft am 28.05.2017.
- Weidmann, Stefan (2017): Arbeitsbündnisse in der Fachberatung für Kindertagesstätten. Rekonstruktion, Typologie und Herausforderungen an die Professionalität. Dissertation. Wiesbaden. Online verfügbar unter https://fuldok.hs-fulda.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/709/file/Dissertation_Stefan_Weidmann.pdf, zuletzt geprüft am 26.05.2018.
- Wensierski, Peter (2007): Schläge im Namen des Herrn. Die verdrängte Geschichte der Heimkinder in der Bundesrepublik. Taschenbuchausg. München: Goldmann (Goldmann, 12974).
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Qualitative Sozialforschung).
- Wiemeyer, Joachim (1984): Krankenhausfinanzierung und Krankenhausplanung in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Duncker & Humblot (Sozialpolitische Schriften, Heft 50).
- Will, Martin (2010): Selbstverwaltung der Wirtschaft. Recht und Geschichte der Selbstverwaltung in den Industrie- und Handelskammern, Handwerksinnungen, Kreishandwerkerschaften, Handwerkskammern und Landwirtschaftskammern. Tübingen: Mohr Siebeck (Ius publicum, 199).
- Winkel, G. (1963): Schulform und Schulleistung. In: Nds. Kultusministerium (Hg.) (Hg.): Der Differenzierte Mittelbau. Untersuchungen zu Problemen der Niedersächsischen Schulversuche. Hannover, S. 29–42.
- Winkler, Ulrike (2010): Gewalt in der evangelischen Heimerziehung in den 1950er und 1960er Jahren: Befunde und Erklärungsversuche. In: Jochen-Christoph Kaiser (Hg.): Dienerinnen des

Herrn. Beiträge zur weiblichen Diakonie im 19. und 20. Jahrhundert. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt (Historisch-theologische Genderforschung, 5), S. 309–324.

Winkler, Ulrike (2012): "Es war eine enge Welt". Menschen mit Behinderungen, Heimkinder und Mitarbeitende in der Stiftung kreuznacher diakonie, 1947 bis 1975. 1. Aufl. Gütersloh: Verlag für Regionalgeschichte (Schriften des Instituts für Diakonie- und Sozialgeschichte an der Kirchlichen Hochschule Wuppertal/Bethel, 22).

Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (Hg.) (2015): Folgeevaluation des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung e. V. (nifbe). Ergebnisbericht. Hannover. Online verfügbar unter <http://www.wk.niedersachsen.de/download/91758>, zuletzt geprüft am 08.04.2018.

Wörner-Heil, Ortrud (1997): Frauenschulen auf dem Lande. Reifensteiner Verband 1897 - 1997. Archiv der deutschen Frauenbewegung. Kassel: Archiv der Deutschen Frauenbewegung.

Wörner-Heil, Ortrud (2010): Adelige Frauen als Pionierinnen der Berufsbildung. Die ländliche Hauswirtschaft und der Reifensteiner Verband. Kassel: Kassel Univ. Press.

Wustmann, Cornelis; Karber, Anke; Giener, Anita (Hg.) (2013): Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Allgemeine wissenschaftliche Reihe Bd. 20. 1. Aufl. [s.l.]: Leykam (Allgemeine wissenschaftliche Reihe, 20).

Zollondz; Hans-Dieter (2011): Grundlagen Qualitätsmanagement. Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte. 3., überarb., aktualisierte und erw. Aufl. München: Oldenbourg (Edition Management).

Zollondz, Hans-Dieter (2014): Die Entwicklung des Qualitätsmanagement im 20. und 21. Jahrhundert. In: Tilo Pfeifer und Robert Schmitt (Hg.): Masing Handbuch Qualitätsmanagement. 6., überarbeitete Auflage. München: Hanser, Carl, S. 15–37.

Zymek, Bernd (1989): Schulen. In: Dieter Langewiesche und Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V, 1918 - 1945, Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: C. H. Beck, S. 155–205.

Rechtsquellenverzeichnis

Gesetz für Jugendwohlfahrt (JWG) in der Fassung vom 25. April 1977 (BGBl. I, 633) mit allen Änderungen in der Fassung vom 20. Februar 1986. Fundstelle: BGBl. 1977 I, 305

Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe - Tagesbetreuungs- und Tagesbetreuungs-ausbaugesetz (TAG) vom 27. Dezember 2004. Fundstelle: BGBl. 2004 I, 3845 (3852).

Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts (Kinder- und Jugendhilfegesetz - KJHG) in der Fassung vom 26.06.1990. Fundstelle: BGBl. 1990 I, 1163.

Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe - Kinder- und Jugendhilfe-weiterentwicklungsgesetz (KICK) vom 08. September 2005. Fundstelle: BGBl. 2005 I, 2721 (2729).

Gesetz zur Förderung der Kinder unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege - Kinderförderungsgesetz (KiföG) vom 10.12.2008. Fundstelle: BGBl. 2008 I, 2393 (2403).

Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG) in der Fassung vom 16. Dezember 1992, Fundstelle: Nds. GVBl. 1992, 353.

Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG) in der Fassung vom 18.12.2014, Fundstelle: Nds. GVBl. 2014, 477.

GV.NRW. 59/1971 (vom 21.12.1971): Zweites Gesetz zur Ausführung des Gesetzes für Jugendwohlfahrt (Kindergartengesetz - KgG). In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen, 533 (534).

Niedersächsisches Erwachsenenbildungsgesetz (NEBG) vom 17. Dezember 1999 in der Fassung vom 23.11.2004, Fundstelle: Nds. GVBl. 2004, 508.

Niedersächsische Gemeindeordnung (NGO) in der Fassung vom 28. Oktober 2006, Fundstelle: Nds. GVBl.2006, 473.

Niedersächsische Landkreisordnung (NLO), erste Fassung von 31. März 1958. Fundstelle: Nds. GVBl. 1958,17

Reichserbhofgesetz vom 29.September 1933, Fundstelle: RGBl. 1933, I (685).

Sozialgesetzbuch (SGB) - Achtes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe. SGB VIII. – in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. September 2012 (BGBl. I S. 2022)

Quellen des Bundes

BT-Drs. 2226 (1960): Entwurf eines Gesetzes zur Änderung und Ergänzung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes. Online verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/03/022/0302226.pdf>, zuletzt geprüft am 09.04.2014.

BT-Drs. IV/ 3515 (1965): Drucksache des Deutschen Bundestages IV/3515 vom 14.Juni 1965: Bericht der Bundesregierung über die Lage der Jugend und über die Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendhilfe. Online verfügbar unter dip21.bundestag.de/dip21/btd/04/035/0403515.pdf, zuletzt geprüft am 20.08.2013.

BT-Drs.V/909 (1966): Bericht der Bundesregierung über die Situation der Frauen in Beruf, Familie und Gesellschaft. Beschluß des Deutschen Bundestages vom 9. Dezember 1964. Deutscher Bundestag. Bad Godesberg. Online verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/05/009/0500909.pdf>, zuletzt geprüft am 12.12.2013.

BT-Drs.V/2453 (1968): Drsache des Deutschen Bundestages V/2453vom 15. Januar 1968: Zweiten Bericht über die Lage der Jugend und die Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendhilfe (Jugendbericht). Online verfügbar unter <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/05/024/0502453.pdf>, zuletzt geprüft am 06.04.2018

BT-Drs. V/ 2532 (1968): Bericht der Bundesregierung über die Lage der Familie in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß des Bundestages vom 23.Juni.1965 - Drsache IV 3474, zuletzt geprüft am 06.04.2018.

.BT-Drs.VI/3170 (1972): Dritter Jugendbericht. Drsache VI/ 3170. Unter Mitarbeit von Strobl. Hg. v. Familie und Gesundheit Der Bundesminister für Jugend. Der Bundestag. Bonn. Online verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/06/031/0603170.pdf>, zuletzt geprüft am 06.04.2018.

BT-Drs.7/1474 (1973): Bildungsgesamtplan, zuletzt geprüft am 06.04.2018.

BT-Drs.8/2110 (1978): Vierter Jugendbericht. Hg. v. Familie und Gesundheit Der Bundesminister für Jugend. Der Bundestag. Bonn. Online verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/08/021/0802110.pdf>, zuletzt geprüft am 06.04.2018.

BT-Drs.8/3120 (1979): Dritter Familienbericht. Die Lage der Familie in der Bundesrepublik Deutschland. Hg. v. Deutscher Bundestag. Bonn. Online verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/08/031/0803120.pdf>, zuletzt geprüft am 06.04.2018.

BT-Drs. 8/3685 (1980): Fünfter Jugendbericht. Drsache 8/3685. Hg. v. Deutscher Bundestag. Deutscher Bundestag. Bonn. Online verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/08/036/0803685.pdf>, zuletzt geprüft am 06.04.2018.

BT-Drs.10/1007 (1984): Sechster Jugendbericht. Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik. Hg. v. Der Bundestag. Der Bundestag. Bonn. Online verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/10/010/1001007.pdf>, zuletzt geprüft am 06.04.2018.

BT-Drs.10/6730 (1986): Siebter Jugendbericht. Jugendhilfe und Familie - die Entwicklung familienunterstützender Leistungen der Jugendhilfe und ihre Perspektiven. Drsache 10/6730. Hg. v. Der Bundestag. Die Bundesministerin für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. Bonn.

Online verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/10/067/1006730.pdf>, zuletzt geprüft am 06.04.2018.

BT-Drs.11/6576 (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Unter Mitarbeit von Die Bundesministerin für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. Hg. v. Deutscher Bundestag. Bonn. Online verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/11/065/1106576.pdf>, zuletzt geprüft am 06.04.2018.

BT-Drs.13/70 (1994): Neunter Jugendbericht. Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn. Online verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/9_Jugendbericht.pdf, zuletzt geprüft am 06.04.2018.

BT-Drs.13/11368 (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Der Bundestag. Online verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/13/113/1311368.pdf>, zuletzt geprüft am 06.04.2018.

BT-Drs.14/8181 (2002): Elfter Kinder - und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. Online verfügbar unter <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/14/081/1408181.pdf>, zuletzt geprüft am 06.04.2018.

BT-Drs.15/6014 (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Drsache 15/6014. Hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>, zuletzt geprüft am 06.04.2018.

BT-Drs. 15/6014 (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Stellungnahme der Bundesregierung. Berlin. Online verfügbar unter http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf, zuletzt aktualisiert am 22.11.2005, zuletzt geprüft am 02.01.2014.

BT-Drs.16/12860: Dreizehnter Kinder- und Jugendbericht 2009. Online verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/16/128/1612860.pdf>, zuletzt geprüft am 08.04.2018.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2003): Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Unter Mitarbeit von Wassilios E. Fthenakis. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Internetredaktion/Pdf-Anlagen/gutachten-perspektiven-zur-weiterentwicklung.property=pdf.pdf>. zuletzt geprüft am 12.04.2018.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2004): Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder. Angebote zur Umsetzung der Ergebnisse. Hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. Online verfügbar unter http://www.kita-bildungsserver.de/fileadmin/inc/do_download.php?did=420, zuletzt geprüft am 01.11.2015.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): Bericht der Bundesregierung 2010 nach § 24a Abs. 5 SGB VIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2009. Erster Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/kifoeg-bericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>, zuletzt geprüft am 02.11.2015.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2015): Abschlussbericht zum Bundesprogramm. „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“. Berlin. Online verfügbar unter https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Abschlussbericht_SPK_final.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2018.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2016): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/112482/637f7d53e62363305df51ace10dba/zwischenbericht-bund-laender-konferenz-fruehe-bildung-data.pdf>, zuletzt geprüft am 06.04.2018.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2017): Zoom auf: Fachberatung. Tabellenband. Befragungsergebnisse zum Thema Fachberatung in der Kindertagesbetreuung. Unter Mitarbeit von Ramboll Management Consulting. Online verfügbar unter http://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/Bilder/Fruehe_Chancen/KitaZoom/KindertagesbetreuungZoom1_Tabellenband.xls, zuletzt geprüft am 01.05.2017.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2017 a): Zoom auf: Fachberatung. Unter Mitarbeit von Ramboll Management Consulting (Kindertagesbetreuung Zoom). Online verfügbar unter http://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/Bilder/Fruehe_Chancen/KitaZoom/170424_Kita_Zoom_1_Fachberatung.pdf, zuletzt geprüft am 01.05.2017.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2017 b): FAQs Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. Berlin. Online verfügbar unter https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Fragen_und_Antworten_zum_Bundesprogramm_Sprach-Kitas__Stand_14.07.2017_.pdf, zuletzt geprüft am 06.04.2018.

Die Bundesregierung, Die Regierungschefs der Länder (Hg.): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Dresden, 22. Oktober 2008. Online verfügbar unter <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2008-10-22-Qualifizierungsinitiative.pdf>, zuletzt geprüft am 14.05.2018.

Quellen des Landes Niedersachsen

Der Niedersächsische Kultusminister (12.02.1948): Landwirtschaftliche Fachschulen; Dauer der Lehrgänge und Ferien. Nds. Staatsarchiv Stade, Rep. 180 S, Nr. 517. Brief an den Regierungspräsidenten in Stade K.III C/165./48.

Der Niedersächsische Kultusminister (19.05.1953): Oberklassen der Landfrauenschulen. Nds. Staatsarchiv Stade, Rep.180 S; Nr.174. Runderlaß.

Der Niedersächsische Kultusminister (16.03.1955): Landfrauenschulen a) Aufnahmebedingungen für die Berufsfachschulklassen (Maidenklassen) und Oberklassen b) Ordnung der Aufnahmeprüfung für die Oberklassen. Nds. Staatsarchiv Stade, Rep. 180 S, Nr. 174. Erlaß.

Der Niedersächsische Kultusminister (22.08.1956): Aufnahmebedingungen der Landfrauenschulen. Nds. Staatsarchiv Stade, Rep.180 S, Nr. 174. Erlaß + Allgemeine Grundsätze.

Der Niedersächsische Kultusminister (08.10.1962): Landfrauenschulen. Nds. Staatsarchiv Stade, Rep.180 S, Nr.175. Abschrift aus SVBL.1962, 15.10.1962, S. 288.

Der Niedersächsische Kultusminister (06.03.1963): Aufnahmebedingungen für die Berufsfachschulklassen (Maidenklassen) der Landfrauenschulen und für die Höheren Landfrauenschulen. Nds. Staatsarchiv Stade, Rep.180 S, Nr.175. Abschrift eines Erlasses.

Der Niedersächsische Kultusminister; SVBl. (1966): Stundentafel. Nds. Staatsarchiv Stade, Rep.180 S, Nr. 138. Abschrift aus dem SBVI.

Erziehungsabteilung, Hannover: Lehrpläne für Landwirtschaftsschulen. Nds. Staatsarchiv Stade, Rep. 180 S, Nr. 517. Rahmenplan für die Stoffverteilung des Unterrichtsfaches Lebens- und Staatsbürgerkunde an Landwirtschaftsschulen (Mädchenabteilung) und Landfrauenschulen (Unterklasse) 1947.

Kultusministerium Niedersachsen (Hg.) (2004): Didaktisch-methodische Empfehlungen für die Sprachförderung vor der Einschulung. Unter Mitarbeit von Edeltraud Windolph. Online verfügbar unter http://www.nibis.de/nli1/fid/pdf/rrlgs_sprache.pdf.

Kultusministerium Niedersachsen (2011): Dokument 91 Erlass des Niedersächsischen Kultusministers betr. Züchtigung in fürsorgeheimen und Kinderheimen - V/664/51, 25.Juli 1951. Archiv Stephansstift, Hannover 1549. In: Hans-Walter Schmuhl und Ulrike Winkler (Hg.): Heimwelten. Quellen zur Geschichte der Heimerziehung in Mitgliedseinrichtungen des Diakonischen Werkes der Ev.-Luth. Landeskirche Hannovers e.V. von 1945 bis 1978. Bielefeld: Verl. für Regionalgeschichte (Schriften des Instituts für Diakonie- und Sozialgeschichte an der Kirchlichen Hochschule Wuppertal/Bethel, 20), S. 278–279.

Kultusministerium Niedersachsen (2011): Dokument 92 Ergänzung des Niedersächsischen Züchtigungserlasses durch den Niedersächsischen Kultusminister, Hannover, 9.April 1952. Archiv Stephansstift, Hannover, 1548. In: Hans-Walter Schmuhl und Ulrike Winkler (Hg.): Heimwelten. Quellen zur Geschichte der Heimerziehung in Mitgliedseinrichtungen des Diakonischen Werkes der Ev.-Luth. Landeskirche Hannovers e.V. von 1945 bis 1978. Bielefeld: Verl. für Regionalgeschichte (Schriften des Instituts für Diakonie- und Sozialgeschichte an der Kirchlichen Hochschule Wuppertal/Bethel, 20), S. 279–280.

Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales (Hg.) (2002): Wie Kinder sprechen lernen. Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich. Online verfügbar unter http://www.mk.niedersachsen.de/download/4920/Wie_Kinder_sprechen_lernen_die_Broschuere_ist_vergriffen_und_steht_nur_noch_als_download_zur_Verfuegung_.pdf, zuletzt geprüft am 10.02.2016.

Nds.LT-Drs. 14/350 (1998): Haushaltsbegleitgesetz 1999. Gesetzentwurf SPD 18.11.1998 Wahlperiode 14.

Nds.LT-Drs. 14/536 (1998): Kürzungen bei der Kindergartenförderung. Kleine Anfrage mit Antwort 23.11.1998 Wahlperiode 14, S. 1–3.

Nds.LT-Drs. 14/554 (1999): Streichung der Landesförderung für den Kindergartenbau. Kleine Anfrage mit Antwort 08.01.1999 14.Wahlperiode, S. 1–3.

Nds.LT-Drs. 14/455 (1999): Haushaltsbegleitgesetz 1999 (HBegleitG 1999). Beschlussempfehlung Ausschuss für Haushalt und Finanzen 13.01.1999 14.Wahlperiode, S. 1–24.

Nds.LT-Drs. 14/3721 (2002): Unterrichtung 14.Wahlperiode, S. 1–2.

Nds.LT-Drs. 15/101 (2003): Unterrichtung. Die Zukunftschancen unserer Kinder sichern - Erziehung, Bildung und Betreuung im vorschulischen Bereich verbessern 15.Wahlperiode.

Nds.LT-Drs. 15/498 (2003): Antwort auf eine Große Anfrage. Bessere Lernergebnisse durch individuelle Förderung in Kindergarten und Schule 15.Wahlperiode.

Nds.LT-Drs. 15/971 (2004): Kleine Anfrage mit Antwort. Kindertagesbetreuung in Niedersachsen: Was tut die Landesregierung? 15. Wahlperiode.

Nds.LT-Drs. 15/3581 (2007): Antrag. Frühkindliche Bildung ist der Schlüssel für bessere Lebenschancen - Für einen Nationalen Aktionsplan "frühkindliche Bildung" 15. Wahlperiode.

Nds.LT-Drs. 15/3983 (2007): Kleine Anfrage mit Antwort vom 08.06.2007. Definition und Umsetzung des „Brückenjahres“? 15. Wahlperiode.

Nds.LT-Drs. 15/4017 (2007): Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus Einwandererfamilien in den Kindertagesstätten und Schulen in Niedersachsen. Antwort auf Große Anfrage 15.Wahlperiode.

Nds.LT-Drs. 16/1504 (2009): Qualität der Kindertagespflege in Niedersachsen steigern - Ausbildung und Qualitätssicherung verbessern. 18.08.2009 16. Wahlperiode, S. 1–4.

Nds.LT-Drs. 16/1617 (2009): Welche Maßnahmen hat die Landesregierung ergriffen bzw. strebt sie an, um den qualitativen Ausbau der Kindertagespflege in Niedersachsen zu sichern? Kleine Anfrage mit Antwort 16.Wahlperiode.

Nds.LT-Drs. 16/3606 (2010): Die Niedersächsische Landesregierung informiert: Frühkindliche Bildung. Antwort der Niedersächsischen Landesregierung auf die Große Anfrage – Landtags-Drsache 16/3160 – 16. Wahlperiode..

Nds.GVBl. Nr. 33/ 2006 (2006): Haushaltsbegleitgesetz 2007. In: Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt (33), S. 597–612.

Nds.GVBl. Nr.21/2007 (2007): Gesetz zur Einführung der Beitragsfreiheit im letzten Kindergartenjahr. Online verfügbar unter <http://www.schule.de/change/2113003/07gvbl,21,300.htm>, zuletzt geprüft am 30.11.2015.

Nds.GVBl.Nr.15/2009 (2009): Gesetz zur Einführung der erhöhten Finanzhilfepauschale für Plätze unter Dreijähriger in Kindertagesstätten. In: Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt (15), S. 277.

Nds.GVBl.Nr.15/2009 S.227. Gesetz zur Einführung der erhöhten Finanzpauschale für Plätze unter Dreijähriger in Kindertagesstätten. In: Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt.

Nds.GVBl. Nr. 26/2009 (2009): Verordnung zur Änderung der Verordnung über Mindestanforderungen für besondere Tageseinrichtungen für Kinder und die Durchführung der Finanzhilfe. In: Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt (26), S. 443–444.

Nds.MBl.Nr 7/1967. Richtlinien für Heime und andere Einrichtungen (§78 JWG und §26 AGJWG)-Heimrichtlinien-. RdErl. d. Nds. KultM v. 30.12.1966 - IV/1/2682/66 - GültL 204/11 (1967). In: Niedersächsisches Ministerialblatt (7), S. 131–141.

Nds.MBl.Nr.22/1972. Richtlinie für Kinderspielkreise. RdErl.d.MK v. 10.5.1972 - 4021/590/72 - GültL 207/21 (1972). In: Niedersächsisches Ministerialblatt (22), S. 835–836.

Nds.Mbl. Nr. 2/1991 (1991a): Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung des Baues von Kindertagesstätten. RdErl.d.MK v. 20.12.1990 - 503-513310-. In: Niedersächsisches Ministerialblatt (2), S. 50–52.

Nds.Mbl. Nr. 2/1991 (1991b): Richtlinien über die Gewährung von Zuwendungen zu den Personalausgaben für Fachkräfte in Kindergärten und Kinderkrippen. RdErl.d.MK v. 20.12.1990 - 503-513310-. In: Niedersächsisches Ministerialblatt (2), S. 52–54.

Nds.MBl. Nr.9/2006 S.152. Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache im Elementarbereich. Erl.d.MK v. 1.2.2006 - 31-51 303/4.

Nds.Mbl. Nr. 2007/4 (2007): Beschl. 17. 10. 2006, Umstrukturierung der Aufgaben und Auflösung des Landesjugendamtes. In: Niedersächsisches Ministerialblatt, S. 89, zuletzt geprüft am 10.12.2015.

Nds.Mbl. Nr. 2007/16 (2007): Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung von familienfreundlichen Infrastrukturen und zur Verbesserung des Betreuungsangebots insbesondere für unter Dreijährige. Richtlinie familienfreundliche Infrastrukturen und Kinderbetreuung. Erlass des MS vom 23.03.2007. In: Niedersächsisches Ministerialblatt (16), S. 289–290.

Nds.Mbl. Nr. 2007/29 (2007): Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung der Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen. Rd.Erl. des MK vom 30.04.2007, S. 770–774.

Nds.Mbl. Nr. 2008/18: Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung von Investitionen im Bereich der Kindertagesbetreuung der unter Dreijährigen. (Richtlinie Investition Kinderbetreuung). Gem.Rd.Erl. von MK u. MS v.17.04.2008. In: Niedersächsisches Ministerialblatt 2008, S. 532.

Nds.Mbl. Nr. 2009/43 (2009): Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung familienfreundlicher Infrastrukturen und zur Verbesserung des Kinderbetreuungsangebots insbesondere für unter Dreijährige. Richtlinie kinderfreundliche Infrastrukturen und Kinderbetreuung. Rd.Erl.d.MS v. 14.10.2009. In: Niedersächsisches Ministerialblatt, S. 934–935.

Nds. Kultusministerium (Hg.) (1963): Der Differenzierte Mittelbau. Untersuchungen zu Problemen der Niedersächsischen Schulversuche. Nds. Kultusministerium. Hannover.

Nds. Kultusministerium (Hg.) (2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. 2. Aufl. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2004): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Diskussionsfassung.

Stand 15.04.04. Online verfügbar unter <http://www.erzieherinnen-stuhl.de/mitarbeitergruppen/kindertagesstaetten/orientierungsplan.pdf>, zuletzt geprüft am 23.11.2015.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. (Fassung vom 12.01.2005). Online verfügbar unter https://www.drklvnds.de/fileadmin/drklvnds/_das_bieten_wir/dl/orientierungsplan.pdf.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2007): Sprachförderung in Kindergarten und Grundschule. 3.Aufl. Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2009): ...damit die Kleinen nicht untergehen. Planungshilfe Schritt für Schritt. Betreuungsangebote für Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren in Kindertagesstätten. Hannover. Online verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/download/5737/..._damit_die_Kleinen_nicht_untergehen._Betreuungsangebote_fuer_Kinder_im_Alter_von_0_bis_3_Jahren.pdf, zuletzt geprüft am 15.04.2018.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2011): Sprachbildung und Sprachförderung. Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit (Frühkindliche Bildung).

Niedersächsischer Landeswahlleiter (Hg.) (2008): Amtliches Endergebnis. der Wahl des Niedersächsischen Landtages der 16. Wahlperiode am 27. Januar 2008. Online verfügbar unter http://www.landeswahlleiter.niedersachsen.de/download/13042/Landtagswahl_2008_-_Amtliches_Endergebnis.pdf.

Niedersächsischer Ministerpräsident - Staatskanzlei (Hg.) (1973): Landesentwicklungsprogramm NIEDERSACHSEN 1985. Stand Sommer 1973. Niedersächsische Landesregierung. Hannover.

Niedersächsischer Städtetag (Hg.) (2002): Kindertageseinrichtungen im Umbruch. Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern. Hannover. Online verfügbar unter http://www.nst.de/media/custom/359_38_1.PDF.

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V. (Hg.) (o.A.): Leitbild. Unter Mitarbeit von Karsten Herrmann. Osnabrück. Online verfügbar unter <http://nifbe.de/images/nifbeold/Info-Service/Leitbild.pdf>, zuletzt geprüft am 26.11.2015.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule. Informationen für Eltern, Fach - und Lehrkräfte in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (1963): Der differenzierte Mittelbau. Untersuchungen zu Problemen der Niedersächsischen Schulversuche. Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2008): Innovationsvorhaben im Bereich der berufsbildenden Schulen - Konzept zur Modularisierung der Erzieherausbildung - Zwischenbericht vom 24.04.2008 (Auszug). Hannover. Online verfügbar unter http://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/arbeitsergebnisse/konzept%20modularisierung%20erzieherausbildung/zwb_inno.pdf, zuletzt geprüft am 22.02.2017.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2010): Niedersächsischer Schulversuch. Zweiter Zwischenbericht der Alice-Salomon-Schule Hannover und der Herman-Nohl-Schule Hildesheim. „Modularisierung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in Niedersachsen“; Berichtszeitraum 01.08.09 bis 30.09.10. Online verfügbar unter <http://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/arbeitsergebnisse/konzept%20modularisierung%20erzieherausbildung/Zweiter%20Zwischenbericht%20%20SV%20Modul%20%20Endversion%2030%2009%2010.pdf>, zuletzt geprüft am 22.02.2017.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Presse und Öffentlichkeitsarbeit. Online verfügbar unter http://www.mk.niedersachsen.de/download/4491/Orientierungsplan_fuer_Bildung_und_Erziehung_im_Elementarbereich_niedersaechsicher_Tageseinrichtungen_fuer_Kinder.pdf.

Niedersächsisches Kultusministerium, Ministerialdirigent Lindemann (2011): Dokument 103, an Pastor Hans-Badenhop, Vorsteher der Pestalozzi-Stiftung, Großburgwedel, betr. Funktion des Strafbuchs, 23. Juni 1970. Archiv Pestalozzi-Stiftung, Großburgwedel, 458. In: Hans-Walter Schmuhl und Ulrike Winkler (Hg.): Heimwelten. Quellen zur Geschichte der Heimerziehung in Mitgliedseinrichtungen des Diakonischen Werkes der Ev.-Luth. Landeskirche Hannovers e.V. von 1945 bis 1978. Bielefeld: Verl. für Regionalgeschichte (Schriften des Instituts für Diakonie- und Sozialgeschichte an der Kirchlichen Hochschule Wuppertal/Bethel, 20), S. 296–297.

Niedersächsisches Kultusministerium Presse- und Öffentlichkeitsarbeit: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. NOP, vom 2005. Online verfügbar unter http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=25428&article_id=86998&psmand=8, zuletzt geprüft am 22.09.2011.

Niedersächsisches Landesamt für Statistik (Hg.) (2003): Amtliches Endergebnis der Landtagswahl am 02.02.2003 in Niedersachsen. Online verfügbar unter <http://www.nls.niedersachsen.de/LW2003/000.htm>, zuletzt geprüft am 10.12.2015.

Niedersächsisches Landesjugendamt (Hg.) (1996): Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen. Arbeitshilfe zur Ausgestaltung von Fachberatung nach § 11 KiTaG. Niedersächsisches Landesjugendamt. Hannover.

Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen Familie und Gesundheit (Hg.) (o.A.): Familien mit Zukunft www.familien-mit-zukunft.de. Weiterentwicklung der Familien- und Kinderbüros. Materialien zum Landesprogramm. Hannover. Online verfügbar unter http://www.familien-mit-zukunft.de/doc/doc_download.cfm?uuid=7A764779C2975CC8AF3E09E22713615C&&IRACER_AUTOLINK&&, zuletzt geprüft am 02.12.2015.

Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen Familie und Gesundheit (Hg.) (2009): Familienfreundlichkeit ist kein Zufall. Zwischenbilanz. Landesprogramm Familien mit Zukunft. Online verfügbar unter http://www.familien-mit-zukunft.de/doc/doc_download.cfm?uuid=C3231673C2975CC8AABF821F0434CFCB&&IRACER_AUTOLINK&&, zuletzt geprüft am 02.12.2015.

Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen Familie und Gesundheit (2010): Handlungsorientierte Sozialberichterstattung Niedersachsen. Statistikteil. Hg. v. Frauen Familie und Gesundheit Niedersächsisches Ministerium für Soziales. Hannover, zuletzt aktualisiert am 17.03.2010, zuletzt geprüft am 15.12.2011.

Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen, Familie und Gesundheit (Hg.) (2008): Koordinierungszentren Kinderschutz. Kommunale Netzwerke Früher Hilfen in Niedersachsen. Hannover. Online verfügbar unter http://www.kinderschutz-niedersachsen.de/doc/doc_download.cfm?uuid=759B5DEDC2975CC8A7BC7B4BD03B3AA6&&IRACER_AUTOLINK&&, zuletzt geprüft am 03.12.2015.

Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen, Familie, Gesundheit und Integration (Hg.) (2011): Koordinierungszentren Kinderschutz. Kommunale Netzwerke Früher Hilfen in Niedersachsen Abschlussbericht 2011. Entwicklung, Durchführung und Ergebnisse eines Praxisentwicklungsprojekts (2007-2011). Hannover. Online verfügbar unter http://www.kinderschutz-niedersachsen.de/doc/doc_download.cfm?uuid=D02214919BE2F0FB291476D711452A09, zuletzt geprüft am 15.04.2018.

Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (Hg.) (o.A.): Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (NIFBE). Weiterbildung. Online verfügbar unter http://www.mwk.niedersachsen.de/themen/weiterbildung/niedersaechsisches_institut_fruehkindliche_bildung_und_entwicklung_nifbe/niedersaechsisches-institut-fuer-fruehkindliche-bildung-und-entwicklung-nifbe-19072.html, zuletzt geprüft am 27.11.2015.

Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (Hg.): Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (NIFBE). Unter Mitarbeit von Margit Kautenburger. Online verfügbar unter http://www.mwk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=6318&article_id=19072&psmand=19, zuletzt geprüft am 27.11.2015.

Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (Hg.) (o.A.): Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (NIFBE). Unter Mitarbeit von Margit Kautenburger.

Online verfügbar unter http://www.mwk.niedersachsen.de/download/11603/Hintergrundinformationen_zum_NIFBE.pdf, zuletzt geprüft am 27.11.2015.

Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2007): Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung. Schaubild: Organisation des NIFBE. Online verfügbar unter http://www.mwk.niedersachsen.de/download/11632/Schaubild_Organisation_des_NIFBE.pdf, zuletzt geprüft am 27.11.2015.

Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2008): Frühkindliche Förderung. Erste Modellprojekte sind am Start. Presseinformation. Unter Mitarbeit von Kurt B. Neubert. Online verfügbar unter <http://www.mwk.niedersachsen.de/aktuelles/presseinformationen/18813.html>, zuletzt geprüft am 27.11.2015.

Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2010): Universität Osnabrück. Wissenschaftsminister Stratmann gibt Startschuss für Erweiterung des Sportzentrums für frühkindliche Bildung. Presseinformation. Online verfügbar unter <http://www.mwk.niedersachsen.de/aktuelles/presseinformationen/19086.html>, zuletzt geprüft am 27.11.2015.

Niedersächsisches Ministeriums für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung (Hg.): Familien mit Zukunft - Kinder bilden und betreuen. Online verfügbar unter <http://www.familien-mit-zukunft.de/index.cfm?uuid=241306B0C2975CC8AEED5F8FAFFBFBAD>, zuletzt geprüft am 02.11.2015.

Präsident des Niedersächsischen Landtages (Hg.) (1996): Abgeordnete in Niedersachsen 1946 - 1994. biographisches Handbuch. Unter Mitarbeit von Barbara Simon. Niedersächsischer Landtag. Hannover.

Quellen anderer Bundesländer

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hg.) (2004): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Mainz.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hg.) (o.A.): Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Schwerin.

NRW Mbl. 38/1983 (1983): Richtlinien für die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung der Fachberatung für Tageseinrichtungen für Kinder. Rd.Erl. d. Ministers für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen v. 28.4.1983 - IV/2 - 6001.74. In: Nordrhein-westfälisches Ministerialblatt, 757 (795).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht der Studien.....	8
Abbildung 2: Transkriptionszeichen.....	63
Abbildung 3: Ausschnitt aus Zeitschema zum Fall Marianne Viets.....	65
Abbildung 4: . Lesartenbildung - Handlungsoptionen und deren Verifizierung.....	66
Abbildung 5: Sequenzen des Interviews mit Marianne Viets, Teil I.....	68
Abbildung 6: : Sequenzen des Interviews mit Marianne Viets, Teil II.....	69
Abbildung 7: Auszug aus dem Schema der Textanalyse.....	70
Abbildung 8: Auszug aus der Textanalyse I.....	72
Abbildung 9: Ausschnitt aus Textanalyse II.....	73
Abbildung 10: Übersicht der Strukturhypothesen aus der Textanalyse.....	74
Abbildung 11: Bestätigung der Strukturhypothesen – exemplarisch I.....	74
Abbildung 12: Bestätigung der Strukturhypothesen– exemplarisch II.....	75
Abbildung 13: Auszug aus der Interpretation einer Feinanalyse I.....	78
Abbildung 14: Auszug aus der Interpretation der Feinanalyse II.....	79
Abbildung 15: Auszug aus der Interpretation der Feinanalyse III.....	80
Abbildung 16: Auszug aus dem erweiterten Zeitschema für die Rekonstruktion...	83
Abbildung 17: Übersicht über die Rekonstruktion.....	104
Abbildung 18: Aufgabenbereiche der Kreiskindergärtnerinnen (AM-LK 16:5).....	226
Abbildung 19: Zeichnung aus dem „Grund- und Fortbildungsprogramm 1987 für Mitarbeiter in Kinderspielkreisen“ (AM-LK 29).....	237
Abbildung 20: Entwicklungslinien von Fachberatung.....	331
Abbildung 21: Didaktische Pyramide (Franke/Gruschka 1996:59).....	390
Abbildung 22: Fachberatungsdidaktikmodell, eigene Darstellung (in Anlehnung an Karsten 2017:28).....	395
Abbildung 23: Akteur*innen mit ihrer jeweiligen Aneignungsgeschichte.....	403
Abbildung 24: Kontexte des Fachberatungshandeln.....	406
Abbildung 25: Aushandlungsfeld zur Entwicklung der Professionalität von Fachberatung und Fachberater*innen.....	436
Abbildung 26: Didaktisches Analysemodell für Fachberatung.....	443

Abkürzungsverzeichnis

A	Anonymisiert
AfE	Abteilung für Erziehung (einer Universität)
AGJ	Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe
AM-EK	Archivmaterial evangelischer Kindergarten
AM-LF	Archivmaterial Landfrauenschule
AM-LJA	Archivmaterial Landesjugendamt
AM-LK	Archivmaterial Landkreis
AM-S	Archivmaterial Kreisstadt
Anmerk.	Anmerkung
APO	Außerparlamentarische Opposition
AWO	Arbeiterwohlfahrt
B	Broschüre
BAGLJAE	Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter
BEKJ	Präventive Fallberatung
BLK	Bund-Länder-Kommission
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BT-Drs.	Bundestagsdrucksache
CDU	Christlich Demokratische Union
CSU	Christlich-Soziale Union
DA	Datenmaterial von Wohn – und Arbeitsorten
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DKJS	Deutsche Kinder- und Jugendstiftung
DP	Deutsche Partei
DRK	Deutsches Rotes Kreuz
DV	Deutscher Verein
EA	Elke Alsago
FDP	Freie Demokratische Partei
GV.NRW	Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen,
IFK	Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Potsdam
IFP	Staatsinstitut für Frühpädagogik in Bayern
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IHK	Industrie- und Handelskammer

IJAB	Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland
INA	Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie, Berlin
ISA	Institut für soziale Arbeit e.V./Münster
JMK	Jugendministerkonferenz
JWG	Jugendwohlfahrtsgesetz
KES	Kindergarten-Einschätzskala
KICK	Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe - Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz
KiFöG	Gesetz zur Förderung der Kinder unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege - Kinderförderungsgesetz
KiTaG	Gesetz über Tageseinrichtungen von Kindern in Niedersachsen
KMK	Kultusministerkonferenz
Kon Lab	Konstanzer Labor, Sprachförderprogramm
KTK	Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder
LEB	Ländliche Erwachsenenbildung
LT-Drs.	Landtagsdrucksache
LVN	Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V.
MK	Niedersächsisches Kultusministerium
MWK	Ministerium für Wissenschaft und Kultur, Niedersachsen
Nds. KultM	Niedersächsisches Kultusministerium
Nds. SVBl.	Niedersächsisches Schulverwaltungsblatt
Nds.GVBl.	Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt
Nds.LT-Drs.	Niedersächsische Landtagsdrucksache
Nds.Mbl.	Niedersächsisches Ministerialblatt
NEBG	Niedersächsisches Erwachsenenbildungsgesetz
NGO	Niedersächsische Gemeindeordnung
Nifbe	Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung
NLO	Niedersächsische Landkreisordnung
NQI	Nationale Qualitätsinitiative
NRW Mbl	Nordrhein-westfälisches Ministerialblatt
NRW	Nordrhein-Westfalen
NSV	Nationalsozialistische Volkswohlfahrt
o.A.	ohne Angabe
PH	Pädagogische Hochschule
PiK	Profis in Kitas
PISA	Programme für International Student Assessment

RdErl	Runderlass
RGBl.	Reichsgesetzblatt
RJWG	Reichsjugendwohlfahrtsgesetz
RNST	Reichsnährstand
SDS	Sozialistischer Studentenbund
SGB	Sozialgesetzbuch
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
TAG	Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe - Tagesbetreuungsbetreuungsausbaugesetz
V	Vereinigung städtischer Kinder – und Jugendheime der Freien und Hansestadt Hamburg e.V.
W	Wissenschaftlicher Text
WIFF	Weiterbildungsinitiative

Anhang

Liste der genutzten und anonymisierten Dokumente

AM-DV	Archivmaterial Deutscher Verein
AM-EK	Archivmaterial evangelischer Kindergarten
AM-LF	Archivmaterial Landfrauenschule
AM-LK	Archivmaterial Landkreis
AM-S	Archivmaterial Kreisstadt
B	Broschüre
DA	Datenmaterial von Wohn – und Arbeitsorten
W	Wissenschaftlicher Text

Code	Art des Dokumentes
AM-DV 1	Archivmaterial Deutscher Verein (1995)
AM-DV 2	Archivmaterial Deutscher Verein (1995)
AM-DV 3	Archivmaterial Deutscher Verein (1995)
AM-DV 4	Archivmaterial Deutscher Verein (1995)
AM-DV 5	Archivmaterial Deutscher Verein (1995)
AM-DV 6	Archivmaterial Deutscher Verein (1996)
AM-DV 7	Archivmaterial Deutscher Verein (1996)
AM-DV 8	Archivmaterial Deutscher Verein (1995)
AM-EK 1	Archivmaterial des evangelischen Kindergartens (2005)
AM-EK 2	Broschüre zum 100. Jubiläum des ev. Kindergartens, Beiträge von Kindern und Mitarbeiterinnen (2010)
AM-LF 1	Jubiläumsbroschüre der Landfrauenschule (1950)
AM-LF 2	Statistik der Schulsekretärin (1965-1976)
AM-LF 3	Bericht zum 50. Jubiläum der Landfrauenschule – Direktorin (1975)

AM-LF 4	Artikel der Direktorin in der Broschüre zum 25.Jubiläum der Landfrauenschule (1950)
AM-LF 5	Traueransprache (2001)
AM-LF 6	Weihnachtsbrief der Direktorin an die ehemaligen Schülerinnen 1976
AM-LF 7	Weihnachtsbrief der Direktorin an die ehemaligen Schülerinnen 1977
AM-LJA 1	Bericht zur Arbeitstagung der Kreiskindergärtnerinnen, Beraterin des LJA, 1988
AM-LJA 2	Ergebnisniederschrift (1988)
AM-LJA 3	Bericht einer Sachbearbeiterin der Bezirksregierung, 1989
AM-LJA 4	Vermerk einer Sachbearbeiterin der Bezirksregierung 1990
AM-LK 1	Augenzeugendarstellung
AM-LK 2	Zeitungsartikel (1961)
AM-LK 3	Protokoll des Schulrates (1954)
AM-LK 4	Protokoll des Gesundheitsamtes (1954)
AM-LK 5	Stellungnahme des Oberkreisdirektors (1960)
AM-LK 6	Protokoll des Gesundheitsamtes (1958)
Am-LK 7	Planungsliste des Regierungspräsidenten (1960)
AM-LK 8	Einladungskarte zur Einweihung des Schulgebäudes (1961)
AM-LK 9	Listen des Regierungspräsidenten (1962)
AM-LK 10	Statistik des Schulleiters (1962)
AM-LK 11	Zeitungsartikel (1958)
AM-LK 12	Erhebungsbögen Berufsschulen (1948/ 1949)
AM-LK 13	Jubiläumsbuch der Landfrauenvereine (1997) mit diversen Artikeln
AM-LK 14	Satzungen, Lehrplan und Aufnahmebedingungen der Landwirtschaftlichen Haushaltungsschule (1927)
AM-LK 15	Zeitungsartikel 1976
AM-LK 16	Arbeitsbericht der Kreiskindergärtnerinnen (1984)

AM-LK 17	Prüfungsakte (1974) geführt durch Marianne Viets
AM-LK 18	Zeitungsartikel 1974
AM-LK 19	Niederschrift JWA 1977
AM-LK 20	Geschäftsverteilungsplan des Jugendamtes Landkreis
AM-LK 21	Niederschrift JWA 1977
AM-LK 22	Niederschrift JWA 1978
AM-LK 23	Niederschrift JWA 1979
AM-LK 24	Grund- und Fortbildungsprogramm 1979 für Mitarbeiter in Kinderspielkreisen, Landkreis
AM-LK 25	Anschreiben des Jugendamtsleiter zum Fortbildungsprogramm an die Mitarbeiterinnen der Spielkreise, 1979
AM-LK 26	Zeitungsartikel über den Bruder (2012)
AM-LK 27	Grund- und Fortbildungsprogramm 1983 für Mitarbeiter in Kinderspielkreisen, Landkreis
AM-LK 28	Grund- und Fortbildungsprogramm 1984 für Mitarbeiter in Kinderspielkreisen, Landkreis
AM-LK 29	Grund- und Fortbildungsprogramm 1987 für Mitarbeiter in Kinderspielkreisen, Landkreis
AM-LK 30	Grund- und Fortbildungsprogramm 1988 für Mitarbeiter in Kinderspielkreisen, Landkreis
AM-LK 31	Grund- und Fortbildungsprogramm 1990 für Mitarbeiter in Kinderspielkreisen, Landkreis
AM-LK 31	Niederschrift JWA Landkreis 1982
AM-LK 32	Niederschrift JWA Landkreis 1983
AM-LK 33	Niederschrift JWA Landkreis 1985
AM-LK 34	Niederschrift JWA Landkreis 1984
AM-LK 35	Niederschrift JWA Landkreis 5/1984
AM-LK 36	Niederschrift JWA Landkreis 3/1987

AM-LK 37	Niederschrift JWA Landkreis 8/1987
AM-LK 38	Niederschrift JWA Landkreis 10/1987
AM-LK 39	Niederschrift JWA Landkreis 2/1988
AM-LK 40	Niederschrift JWA Landkreis 12/1988
AM-LK 41	Niederschrift JWA Landkreis 2/1989
AM-LK 42	Niederschrift JWA Landkreis 9/1989
AM-LK 43	Mitteilung des Jugendamtsleiters Landkreis an die Spielgruppenleiterinnen (1989)
AM-LK 44	Mitteilung an die Träger der Spielkreise im Landkreis durch das Kreisjugendamt 1990
AM-LK 45	Niederschrift JWA Landkreis 4/1990
AM-LK 46	Niederschrift JWA Landkreis 12/1990
AM-LK 47	Schreiben an Träger der Kinderspielkreise im Landkreis (1991)
AM-LK 48	Grund- und Fortbildungsprogramm 1993 für Mitarbeiterinnen in Spielkreisen und Kindergärten im Landkreis
AM-LK 49	Grund - und Fortbildungsprogramm 1991 für Mitarbeiter in Kinderspielkreisen. Landkreis
AM-LK 50	Schreiben an Träger der Kinderspielkreise und Kindergärten im Landkreis (1994)
AM-LK 51	Schreiben an Träger der Kinderspielkreise und Kindergärten im Landkreis 1995
AM-LK 52	Niederschrift des JHA 8/1985
AM-LK 53	Niederschrift des JHA 12/94
AM-LK 54	Kindertagesstättenbericht Landkreis (2002)
AM-LK 55	Informationsgespräch für die Mitglieder des Jugendhilfeausschusses 1996
AM-LK 56	Niederschrift des JHA 2/1996
AM-LK 57	Niederschrift des JHA 5/1996

AM-LK 58	Niederschrift des JHA 4/1997
AM-LK 59	Niederschrift des JHA 12/1997
AM-LK 60	Niederschrift des JHA 4/1998
AM-LK 61	Niederschrift des JHA 2/1999
AM-LK 62	Niederschrift des JHA 10/1999
AM-LK 63	Niederschrift des JHA 12/1999
AM-LK 64	Anschreiben des Jugendamtsleiters zum Grund – und Fortbildungsprogramm 2000
AM-LK 65	Anschreiben des Jugendamtsleiters zum Grund – und Fortbildungsprogramm 2005
AM-LK 66	Fortbildungsprogramm 2001 für Mitarbeiter/innen in Tageseinrichtungen für Kinder im Landkreis
AM-LK 67	Niederschrift des JHA 6/2001
AM-LK 68	Sitzungsvorlage: Weiterentwicklung des Jugendhilfeplanprozesses für den Landkreis (2014)
AM-LK 69	Niederschrift des JHA 4/2002
AM-LK 70	Sitzungsvorlage: Weiterentwicklung des Jugendhilfeplanungsprozesses für den Landkreis – Sozialdezernentin 2014
AM-LK 71	Niederschrift des JHA 2/2004
AM-LK 72	Niederschrift des JHA 11/2004
AM-LK 73	Fortbildungsprogramm 2004 für Mitarbeiter/innen in Tageseinrichtungen für Kinder im Landkreis
AM-LK 74	Fortbildungsprogramm 2005 für Mitarbeiter/innen in Tageseinrichtungen für Kinder im Landkreis
AM-LK 75	Niederschrift des JHA 02/2005
AM-LK 76	Niederschrift des JHA 06/2005
AM-LK 77	Niederschrift des JHA 03/2000
AM-LK 78	Niederschrift des JHA 10/2000

AM-LK 79	Niederschrift des JHA 12/2001
AM-LK 80	Niederschrift des JHA 1/2003
AM-LK 81	Niederschrift des JHA 3/2003
AM-LK 82	Niederschrift des JHA 9/2003
AM-LK 83	Niederschrift des JHA 10/2003
AM-LK 84	Landkreis: Einladung Fachtag, 2005
AM-LK 85	Niederschrift des JHA 06/2005
AM-LK 86	Landkreis: Dokumentation des Fachtages, 2005
AM-LK 87	Fortbildungsprogramm 2006 für Mitarbeiter/innen in Tageseinrichtungen für Kinder im Landkreis
AM-LK 88	Niederschrift des JHA 05/2005
AM-LK 89	Bericht über die Abschlusskonferenz, Landrat (2014)
AM-LK 90	Jugendamtsleiter: Anschreiben für Träger und Mitarbeiterinnen zum Fortbildungsprogramm, 2007
AM-LK 91	Niederschrift des JHA 03/2007
AM-LK 92	Niederschrift des JHA 07/2007
AM-LK 93	Bericht des Brückenjahrteams (2011)
AM-LK 94	Niederschrift des JHA 11 /2007
AM-LK 95	Niederschrift des JHA 10 /2007
AM-LK 96	Fortbildungsprogramm 2008 für Mitarbeiter/innen in Tageseinrichtungen für Kinder im Landkreis
AM-LK 97	Endbericht zum ESF – Projekt
AM-LK 98	Zwischenbericht. ESF Projekt
AM-LK 99	Niederschrift des JHA 06 /2008
AM-LK 100	Fortbildungsprogramm 2009 für Mitarbeiter/innen in Tageseinrichtungen für Kinder im Landkreis

AM-LK 101	Niederschrift des JHA 02 /2009
AM-LK 102	Niederschrift des JHA 05 /2009
AM-LK 103	Niederschrift des JHA 08 /2009
AM-LK 104	Fortbildungsprogramm 2010 für Mitarbeiter/innen in Tageseinrichtungen für Kinder im Landkreis
AM-LK 105	Familienbericht für den Landkreis (2010)
AM-S 1	Veröffentlichung der Kreisstadt mit Auszügen von Originaldokumenten der Nachkriegszeit
AM-S 2	Beratungsheft mit Artikel des Vaters (1951)
B 1	Jubiläumsbroschüre der ev. Stiftung – Kindergärtnerinnenseminar (2004)
DA-1	Datenmaterial der Stadt im Internet (2011)
DA-2	Datenmaterial der Landberatung im Internet
DA-3	Datenmaterial über die Kreisstadt, erhoben von einer Schul AG (2004)
DA-4	Datenmaterial des Kreiselternrates (2014)
DA-5	Datenmaterial des Kreiselternrates (2012)
DA-6	Datenmaterial der Gleichstellungsbeauftragten der Kreisstadt (2014)
DA-7	Datenmaterial des Wohnortes (1995)
DA-8	Datenmaterial des Wohnortes
DA-9	Datenmaterial des Wohnortes
DA-10	Datenmaterial des Wohnortes
DA-11	Datenmaterial des Wohnortes (2011)
DA-12	Zeitungsartikel (2001)
DA-13	Vorstellung des Verbandes (o.A)
DA-14	Pressedienst eines beteiligten Landkreises (2006)
DA-15	Zeitungsartikel (2006)
DA-16	Information der Industrie -und Handelskammer
W 1	Geschichtswissenschaftlicher Text

W 2	Geschichtswissenschaftlicher Text
W 3	Geschichtswissenschaftlicher Text
W 4	Fachzeitschriftenartikel über evangelische Kindergartenarbeit