

**Perspektiven von Erzieher*innen
auf ihre beruflichen Handlungsspielräume
*„Wir selbst, die sich da im Weg stehen“.***

**Zwischen Wetteifern und Auskämpfen.
Grenzen und Chancen im Frauenberuf Erzieher*in**

DISSERTATION

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

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

Zweitgutachter: Prof. Dr. Hilmar Hoffmann
Erziehungs- und Kulturwissenschaften
Universität Osnabrück

Vorgelegt von:
Elena Grieper M. Ed.

Eingereicht am: 29.03.2016

Betreuerin und Gutachterin: Prof. Dr. Maria-Eleonora Karsten

Gutachter: Prof. Dr. Hilmar Hoffmann

Gutachterin: Prof. Dr. Julia Schütz

Tag der Disputation: 09.02.2017

Inhalt

1.	Einleitung.....	6
2.	Theoretische Vorüberlegungen	9
2.1.	Professionstheoretische Betrachtungen	9
2.1.1.	Historischer und aktueller Kontext des Berufsfeldes	9
2.1.1.1.	Geschichtliche Entwicklung des Erzieher*inberufs	9
2.1.1.2.	Bildungsbegriff.....	13
2.1.1.3.	Berufsbegriff.....	14
2.1.1.4.	Professionalisierung in einem personenbezogenen weiblichen Dienstleistungsberuf.	17
2.1.1.5.	Personenbezogene weibliche Dienstleistungsberufe	19
3.1.	Begriffsbestimmung Handlung /Handlungsspielraum	25
2.1.1.	Handlungstheorie	25
3.1.1.1.	Jürgen Habermas und die „Theorie des kommunikativen Handelns“	25
2.1.2.	Handlungsspielraum.....	28
2.1.2.1.	Handlungsspielraum nach Nitsch und Hackfort – psychologische Betrachtungsweise.	29
2.1.2.2.	Handlungsspielraum als ganzheitliches Lebenslagenkonzept nach Nahnsen/Weisser.	31
2.1.2.3.	Handlungsspielraum eines Arbeitsplatzes aus organisationstheoretischer Perspektive	33
2.1.2.4.	Forschungsstudie Handlungsspielraum im Kontext Prävention arbeitsbedingter Gesundheitsgefahren im Erzieher*innenberuf	34
2.1.2.5.	Rechtlicher/normativer Korridor für Handeln im Erzieher*inberuf.....	35
2.1.2.6.	Zusammenführung Graphik Handlungsspielraum als objektiver, subjektiver und individueller Handlungsraum	36
4.	Forschungsdesign	41
4.1.	Methodologischer Rahmen.....	41
4.1.1.	Interviewmethoden.....	42
4.1.1.1.	Das narrative Interview	42
4.1.1.2.	Gruppendiskussion	44

4.1.2.	Theoretisches Sampling.....	45
4.2.	Auswertungsverfahren	47
4.3.	Methodenkritik.....	50
4.4.	Reflexion des Forschungsprozesses durch die Forscherin.....	52
5.	Darstellung der Forschungsergebnisse.....	56
5.1.	Darstellung der Einzelfälle der Interviews und Kontexte	56
5.1.1.	Falldarstellung 1 - Frau N.....	57
5.1.2.	Falldarstellung 2 - Herr M.....	60
5.1.3.	Falldarstellung 3 - Frau C.	64
5.1.4.	Falldarstellung 4 - Frau K.	68
5.1.5.	Falldarstellung Gruppe - R1	71
5.2.	Darstellung ausgewählter Ergebnisse.....	73
5.2.1.	„Freiheiten haben wir en masse“ - Zwischen Angeboten, Karriereoptionen und Fachvokabular- Was Erzieher*innen unter ihrem Handlungsspielraum verstehen und wie sie ihn gestalten	74
5.2.2.	„Man muss es benennen können“ - Wie und wodurch Erzieher*innen ihren Handlungsspielraum gestalten	77
5.2.3.	„Wir selbst, die sich im Weg stehen“ – „das muss man miteinander auskämpfen“ Einschränkungen und Grenzen des Handlungsspielraumes aus der Perspektive von Erzieher*innen	81
5.2.4.	„Das Frauenproblem“, „Männer sind da sachlicher“ – Genderkonstruktionen im Kontext von Handlungsspielraum aus der Perspektive von Erzieher*innen.....	97
5.2.4.1.	Zuschreibungen zu weiblichen und männlichen Verhaltens- und Kommunikationsweisen	98
5.2.4.2.	Gewissenhafte Frauen vs. Männer „im gemachten Nest“ –	102
5.2.4.3.	Herausforderung Schwäche zu zugeben / um Unterstützung fragen.....	103
5.3.	Diskussion der Ergebnisse im Kontext von Professionalisierung in einem personenbezogenen weiblichen Dienstleistungsberuf	104
5.3.1.	Kindertageseinrichtung als sozialer Ort – Konflikte an Stelle von Professionalisierungsprozessen.....	108
5.3.2.	„Wie wir Frauen halt sind“ – weiblich sozialisierte Sprache und das Aushalten von Mehrbelastungen	110

6. Ausblick und Impulse.....	114
Literaturverzeichnis	119
Abkürzungsverzeichnis	5
Danksagung	131

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Mögliche Diskrepanzen zwischen subjektivem und objektivem Handlungsspielraum (Hackfort 1983).....	29
Abbildung 2 Bezüge von Handlungsspielräumen zueinander (Nitsch 1986)	30
Abbildung 3 Handlungsspielraum als objektiver, subjektiver und individueller Handlungsraum, Darstellung Griepner 2016	36
Abbildung 4 Bezüge von Handlungsspielräumen zueinander (Nitsch 1986)	108

Abkürzungsverzeichnis

AWiFF Ausweitung der Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung

BMFSFJ Bundesministerium für Frauen, Senioren, Familie und Jugend

BMSA Bundesministerium für Soziales und Arbeit

KiföG Kinderförderungsgesetz

KJHG Kinder-Jugendhilfegesetz

nifbe niedersächsisches Institut frühkindliche Bildung und Entwicklung

TAG Tagesbetreuungsausbaugesetz

UNESCO Organisation der Vereinten nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur

WHO World Health Organisation

WiFF Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte

1. Einleitung

„Wir selbst, die sich da im Weg stehen“ (Interview 1, Z. 63)

Dieses Zitat aus der Untersuchung gibt wieder, welche Perspektiven und Sichtweisen die Befragten zu den eigenen Handlungsspielräumen in der frühpädagogischen Arbeit formulierten. So gehen sie deutlich auf ihre wahrgenommenen Grenzen der Handlungsspielräume ein und wie und wodurch eine gegenseitige Blockierung stattfindet. Wetteifern, Konkurrieren oder geduldiges Ertragen sind dabei nur einige Aspekte der Problematik, die von den Befragten als „Frauenproblem“ bezeichnet werden. Neben den Grenzen der Handlungsspielräume wird andererseits ein Bild auf eigene Handlungsspielräume gezeichnet, der als sehr groß und „en masse“ bezeichnet wird. Scheint dies im ersten Blick verwunderlich, wird in der Ausformulierung jedoch deutlich, dass unter dem eigenen Handlungsspielraum vorrangig die konkrete Interaktion mit den Kindern verstanden wird. Materialauswahl, Singkreis, Angebotsgestaltung etc. sind die Bereiche, die die Befragten als eigenverantwortlich gestaltbar wahrnehmen.

In dieser Arbeit wird die Gestaltung und Wahrnehmung der eigenen Handlungsspielräumen aus der Perspektive der Erzieher*innen mit dem Diskurs der Professionalisierung des Erzieher*innenberufs verbunden. In Anbetracht der Ergebnisse und dem formulierten „Frauenproblem“ werden weiterhin die Ergebnisse im Kontext von Gender-Diskursen betrachtet.

Die Arbeit leistet einen Beitrag zur Diskussion um die Professionalisierung des frühkindlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungspersonals in Deutschland. Das Augenmerk wird dabei auf die Erzieher*innen gelegt und erforscht, wie sie die zur Verfügung stehenden **beruflichen Gestaltung- und Handlungsspielräume** selbst wahrnehmen und nutzen. Fragestellungen dieser Studie sind: Wie definieren und nutzen Erzieher*innen ihre beruflichen Handlungsspielräume? Wie werden diese wahrgenommen und individuell konstruiert? Welches Erfahrungswissen hat sich in der Praxis entwickelt und wie kann es nutzbar gemacht werden? Welche Herausforderungen und Bewältigungsstrategien werden von den praktizierenden Akteur*innen formuliert?

Dass die Betrachtung von Handlungsspielräumen von Erzieher*innen relevant ist, stellte nicht nur die Forschungsstudie der Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege/Stressreport zum Beruf Erzieher*innen heraus, in welcher deutlich wurde, dass wenig Handlungsspielraum unter anderem zu vermehrten Stressreaktionen und beruflichen Belastungen führt (vgl. Berger 2004, S. 41ff). Auch im Rahmen von Professionalisierungsprozessen spricht Rabe-Kleberg von einem notwendigen „professionellen Ermessensspielraum“ um autonome Entwicklungen von Lösungsmöglichkeiten ausgestalten zu können. Sie fordert in diesem Sinne die Handlungsspielräume und somit die Entscheidungsmöglichkeiten, als auch die Möglichkeit der Selbstregulation und das

Arbeitsfeld Kindergarten grundlegend zu erweitern (vgl. Rabe-Kleberg 1991, S. 251). Ferner betont Abbott aus professionstheoretischer Perspektive, dass Professionalisierung immer auch von den tätigen Akteur*innen selbst gestaltet werden muss, der Handlungsspielraum also im direkten Zusammenhang mit Professionalisierung betrachtet werden kann.

Forschungsergebnisse und Diskurse zum Thema *Handlungsspielraum von Fachkräften*, speziell im Elementarbereich sind nicht in ausreichendem Maße, und wenn dann sehr divers vorhanden. So machen Studien deutlich, dass der Handlungsspielraum als wichtig im Bezug zur Qualität am Arbeitsplatz erachtet wird, und in Erhebungen Erzieher*innen vermehrt angeben, dass sie mit ihrem Handlungsspielraum zufrieden sind (vgl. Berger 2004, S. 29–31).

Im ersten Teil der Arbeit wird auf den historischen Kontext des Erzieher*innenberufs eingegangen und nachgezeichnet wie sich der Beruf geschichtlich entwickelt hat. Dies ist zu beachten, um Bedingungen und Strukturen der heutigen aktuellen Tätigkeiten sowie mögliche Sichtweisen zum Handlungsspielraum besser einordnen zu können. Sowohl der Bildungsbegriff und die Entwicklung des Bildungsverständnisses werden dargelegt als auch der konkrete Berufskontext. Der Erzieher*innenberuf mit all seinen verschiedenen Facetten und Kontexten, einer vielfach heterogenen Ausgestaltung und unterschiedlichsten Tätigkeitsbeschreibungen ermöglicht diverse Betrachtungsweisen, die als kontextgebunden zu verstehen sind.

Im weiteren Verlauf wird auf verschiedene Professionalisierungsprozesse eingegangen, sowie dargestellt welche Strömungen, Vorgehensweisen und aktuellen Programme derzeit im Feld Einfluss nehmen. Da davon ausgegangen wird, dass *Handlungsspielraum* von Akteur*innen in sozialpädagogischen Feldern einer von verschiedenen Faktoren ist, der im Rahmen von Professionalisierungsprozessen genauer betrachtet werden muss, wird im zweiten Teil der theoretischen Vorüberlegungen auf verschiedene Definitionen und Perspektiven von *Handlungsspielraum* eingegangen. Vorangestellt wird der Begriff der „Handlungen“ als Grundlage näher bearbeitet und auf exemplarische Handlungstheorien eingegangen. Bei der Beschreibung von *Handlungsspielraum* werden sowohl allgemeine Definitionen wie auch spezielle, auf den Kontext von Arbeitsverhältnissen bezogene, Perspektiven angeführt. Im Anschluss wird eine Graphik beschrieben, welche sich auf den Kontext von Erzieher*innen beziehen lässt.

In Abschnitt drei wird das Forschungsdesign dargelegt, es werden sowohl die Forschungsinstrumente wie auch das Sampling und Auswertungsverfahren beschrieben. Neben einer Methodenkritik wird auch eine reflexive Betrachtung durch die Forscherin dargelegt. Diese Darlegung scheint in diesem qualitativen Forschungskontext sinnvoll, um auch subjektiv Vorgehensweisen und Vornahmen reflektieren zu können und im Sinne von Transparenz eine Offenlegung des Forschungsprozess anzustreben.

Weiterhin werden ausgewählte Ergebnisse im Kapitel vier präsentiert. Beginnend mit Sichtweisen von *Handlungsspielraum von Erzieher*innen* wird dargelegt, welche Antworten und Verständnisse die befragten Erzieher*innen zu diesem Begriff benannten und diese mit Zitaten wiedergegeben. Die Aussage „Freiheiten haben wir en masse“ fasst zusammen wie *Handlungsspielraum* vielfach von den Befragten beschrieben wurde.

Ein weiteres Kapitel beschreibt, welche Grenzen und Herausforderungen die Befragten im Kontext von *Handlungsspielraum* beschrieben. Hierbei werden verschiedenste Faktoren benannt. Prägnant scheint die Aussage, dass etwas „untereinander ausgekämpft“ werden muss und der Hinweis auf vermehrte Schwierigkeiten die unter den Kolleg*innen selbst auftreten, wie Konkurrenz und „wetteifern“, sowie Herausforderungen, die das Kommunikationsverhalten von vermehrt weiblichen Kolleginnen betreffen.

Im anschließenden Kapitel wird auf das benannte „Frauenproblem“ eingegangen und die Genderkonstruktionen, die im Kontext von *Handlungsspielraum* aus der Perspektive von Erzieher*innen formuliert wurden.

Ab Kapitel 4.3. werden ausgewählte Ergebnisse diskutiert, die dem individuellen *Handlungsspielraum* zugeordnet wurden und sich in den Oberthemen, Konfliktpotenzialen, weiblich sozialisierter Sprache und Gesundheitsaspekten wiederfinden. Diese werden wiederum im Kapitel 4.3.3. verwendet, um die Ergebnisse im Kontext von Professionalisierung in einem personenbezogenen weiblichen Dienstleistungsberuf zu diskutieren und konkret eine Einordnung in Aufwertungs- und Professionalisierungsprozesse des Berufs darstellen zu können.

Im Kapitel fünf findet ein Ausblick des Themas mit weiteren Forschungs- und Denkipulse statt, die zukünftig weiter bearbeitet werden könnten.

Grundsätzlich wird in dieser Arbeit in geschlechtergerechter Sprache formuliert, da davon ausgegangen wird, dass Sprache als Konstruktion von Denkweisen Realitäten schafft. Es wurde das Gender-* verwendet, das in der Tradition des Gender Gap Raum für nicht nur zweigeschlechtliche Geschlechterkonstruktionen gibt, sondern auch für Personen, die sich nicht dem Frau-Mann-Schema unterordnen wollen, wie Intersexuelle oder Transgender.

Weiterhin wird in dieser Arbeit weder ein duales, polarisches oder hierarchisches Verständnis von Geschlechterkonstruktion vertreten, sondern, angelehnt an Stiegler (vgl. Stiegler 2006), davon ausgegangen, dass es vielfältige Geschlechterkonstruktionen gibt, diese komplex sind und egalitär betrachtet werden müssen.

2. Theoretische Vorüberlegungen

2.1. Professionstheoretische Betrachtungen

2.1.1. Historischer und aktueller Kontext des Berufsfeldes

„...wenn wir doch geschichtlich geworden sind, Geschichte in uns ist, wenn Geschichte zur gegenwärtigen Kultur geronnen ist, Geschichte also immer auch die Bedeutung unserer Existenz ist?“ (s. Amthor 2003, S. 61)

Wie im Eingangszitat angedeutet wird, ist jegliche Form von gesellschaftlichem Handeln geprägt durch Werte und Normen, welche kulturell und historisch erworben sind. Daher ist es sinnvoll, in der Diskussion um den Erzieher*innenberuf die Entstehung und den historischen Kontext des Berufsfeldes darzulegen. Dabei liegt der Fokus nicht auf einem gesamthistorischem Rückblick, sondern den Entwicklungen der letzten hundert Jahre um Perspektiven und Bedingungen der Entwicklungen darzustellen.

Dass der Beruf der Erzieher*innen nicht immer als qualitativ anspruchsvoller Bildungsberuf wahrgenommen wurde, zeigt folgendes Zitat eines Politikers von 1982:

„weshalb man für den Beruf der Kindergärtnerin einen Realschulabschluss brauche. Die können dann zwar unheimlich psychologisch daherreden, sind aber nicht in der Lage ein Kind auf den Topf zu setzen.“ (s. Metzinger 1993, S. 194)

Gerade, dass das „Erziehen“ von Frauen intuitiv gekonnt wird und es kaum weitere Qualifikationen bedarf, sowie die Annahme, dass die „Beschäftigung“ mit Jungen und Mädchen vorwiegend von Frauen spielerisch hervorgebracht werden, haben Tradition in Deutschland. Eine angeborene Mütterlichkeit (vgl. Krüger 1983), ein „großes“ Herz oder die Erfahrung mit eigenen Kindern, so die Vorstellung, würden bei der Erziehungstätigkeit helfen.

Der Beruf der Erzieher*innen hat sich aus den Bedürfnissen der deutschen Gesellschaft herausgebildet und wird weiterhin als typischer Frauenberuf beschrieben (vgl. Karsten 2008). Im Gegensatz zu den klassischen Handwerksberufen, die sich bis ins Mittelalter verfolgen lassen, wurden Berufe im Bereich humaner Dienstleistungen als nicht ausbildungsbedürftig und dem Privatbereich der Frauen zugeordnet, weswegen ihre historische Entwicklung schwieriger nachzuvollziehen ist und auch heute noch die in der Gesellschaft spürbar ist.

2.1.1.1. Geschichtliche Entwicklung des Erzieher*inberufs

Die geschichtliche Entwicklung des Erzieher*inberufs kann unter sehr verschiedenen Aspekten betrachtet werden und ist dementsprechend facettenreich und vielfältig.

Erste Betreuungstätigkeiten wurden im 17. Jahrhundert von Gouvernanten im europäischen Adel vorgenommen. Dabei wurden Kinder nicht nur betreut, sondern es gehörte auch zur Aufgabe der meist gebildeten Gouvernanten Kunst, verschiedene Sprachen und höfisches Verhalten zu lehren.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts änderte sich die gesellschaftliche Situation durch Einflüsse der Industrialisierung und gerade in den unteren sozialen Schichten mussten beide Elternteile arbeiten gehen um Einkommen zu erwerben. Es entstand der Bedarf an Kinderbetreuung, der durch meist nicht pädagogisch gebildete Frauen stattfand, die die Kinder „aufbewahrten“. Diese Betreuung hatte keine weiteren erzieherischen Ziele oder Bildungsziele und diente lediglich der Verwahrung.

Neben einigen Hinweisen, dass die Frauen von älteren Wärterinnen eingeführt wurden, lassen sich auch Namen wie Wadzeck (1762–1823) in Berlin oder Pastor Viebig in Sachsen benennen, die erste Versuche einer Qualifizierung des Personals anstrebten.

Fliedner entwarf 1836 ein „Seminar für Kleinkindlehrerinnen“, gefolgt von Friedrich Fröbel (1782–1852), der 1840 einen Kindergarten und etwas später eine Ausbildungsstätte eröffnete. Hierbei wurde eine Konzeption zu Grunde gelegt, die den Kindergarten als erste Bildungsstufe im Bildungssystem definierte, jedoch auch ein Leitbild einer natürlichen Mütterlichkeit weiter verfolgt. Fröbel legte somit den ersten Stein für eine Professionalisierung des Erzieher*inberufs, in dem er eine institutionalisierte Ausbildung schuf, die nicht mehr ein Kindergarten als „Aufbewahrungsanstalt“ fokussierte, sondern einen pädagogischen Auftrag beinhaltet. Mit zunehmendem Bedarf an Kindergarteneinrichtungen wurde die Ausbildung ab 1908 staatlich geregelt. Während der Weimarer Republik ab 1928 wurde eine zweijährige Ausbildung eingeführt, die auch wesentlich von Leitideen von Maria Montessori geprägt wurde, die den Begriff der Erzieherin prägte und als Ziel die Entwicklung des Kindes als selbstständige und freie Persönlichkeit anvisierte (s. Metzinger 1993, S. 121–123). Dies änderte sich jedoch im Rahmen der nationalsozialistischen Herrschaft in dem Sinne, dass die Ausbildung den Leitgedanken des Nationalsozialismus angepasst wurde. Nach Ende des zweiten Weltkrieges wurden die grundlegenden Strukturen und Inhalte der Weimarer Republik wieder aufgegriffen und in die Ausbildung implementiert.

Der sogenannte Sputnik-Schock Anfang der 1960er Jahre, veranlasst durch sowjetische Raumfahrtentwicklung, hatte zur Folge, dass europäische Länder vermehrt das Augenmerk auf frühpädagogische Entwicklungen lenkten. Als Resultat wurde 1970 ein „Strukturplan für das Bildungswesen“ und drei Jahre später ein Bildungsgesamtplan vorgelegt (Bund – Länder – Kommission). Wie bereits bei Fröbel veranschlagt, wurde der Elementarbereich damit wieder als erster Bildungsort in der Kindererziehung definiert.

In Bezug auf die Ausbildungsrichtlinien kam der Wunsch nach einer bundesweiten einheitlichen Ausbildung ab 1960 auf, da diese bis dahin länderspezifisch geregelt war. Die Kultusministerkonferenz beschloss somit 1967 die Ausbildungen der Kindergärtnerin/Hortnerin und der Jugend- und Heimerzieherin zusammenzulegen zur „staatlich anerkannten Erzieherin“, die an Fachschulen für Sozialpädagogik (in Bayern Fachakademien) ausgebildet werden. 1982 trat dann die „Rahmenverordnung über

die Ausbildung und Prüfung von Erzieherinnen“ in Kraft, da sich bis dahin die Ausbildungen in den Bundesländern, trotz Vorgaben der Kultusministerkonferenz, auseinander entwickelt hatten.

In den 1990er Jahren beeinflusst vor allem der Zusammenschluss von West- und Ostdeutschland die Ausbildungsstruktur, sowie das Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG). Im Rahmen des deutschen Zusammenschluss' wurde ostdeutschen Erzieher*innen eine Nachqualifizierung auferlegt, weswegen vermehrt neue Fachschulen entstanden. Das KJHG formulierte nicht nur einen rechtlichen Anspruch auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung für Kinder ab drei Jahren, sondern veranlasste alle Einrichtungen ein Konzept zu erarbeiten und betonte erneut den Bildungsauftrag der Einrichtungen. Anforderungen an Erzieher*innen und deren Ausbildungen wurden durch diese gesetzlichen Veränderungen als komplexer wahrgenommen.

Ab dem Jahre 2000 wurden erneute Rahmenvereinbarungen zur Erzieher*inausbildung von der Kultusministerkonferenz vorgelegt, hierbei wurden die vorherigen Fächer nun in sogenannte Lernbereiche/Lernfelder unterteilt. Ziel der Lernfelder ist es dabei weg von einer Fächersystematik und hin zu einer Handlungssystematik zu kommen (s. Stumbrat 2008, S. 80). „Der Fachschulunterricht soll praxisnäher und der Transfer von Wissen und Können soll sichergestellt werden“ (s. ebenda 2008, S. 60), weiterhin verspricht man sich eine bessere Theorie-Praxis-Kooperation durch Lernort „Ausbildungsstätte“ und Ausbildungsinstitution, da didaktische und curriculare Inhalte besser aufeinander bezogen werden könnten.

Durch den allgemeinsprachlichen „PISA-Schock“ (vgl. Ladenthin 2003), und einem durchschnittlichen Abschneiden deutscher Schüler*innen im europäischen Leistungsvergleich, wurde das Augenmerk vermehrt auf das Personal der frühkindlichen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungseinrichtungen gelegt. Erneut wurden Reformen angestoßen, die – ähnlich nach dem Sputnik-Schock – darauf basierten, dass der frühkindliche Bereich als Potenzial für Begabung verstanden wurde und Diskussionen um Qualifizierung von Erzieher*innen (auch im Rahmen von Akademisierung vgl. Kapitel 2.1.1.2.) geführt wurden. Eine weitere Reformstrategie beinhaltet die Einführung von Bildungsplänen im Elementarbereich, die als „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindereinrichtungen“ (2004) bundesweit Richtlinien festlegt, die in den jeweiligen Bundesländern spezifisch ausgestaltet werden können. Das verfolgte Ziel beinhaltet einen ganzheitlichen Blick auf die Förderung von Kindern in Lernbereichen einzunehmen.

Aktuelle Entwicklungen bei der Ausbildung der Fachkräfte im Bereich der frühen Kindheit können derzeit sehr unterschiedlich wahrgenommen werden. Ausgelöst durch einen verschärften Blick auf die Kompetenzen und Qualifikationen von Erzieher*innen, um einer steigenden geforderten Bildungsqualität gerecht werden zu können, lassen sich verschiedene kritische Überlegungen verorten, die Veränderungen der Ausbildungssituation fordern.

In der Diskussion lassen sich drei verschiedenen Stränge wahrnehmen, die unter anderem kontrovers geführt werden (vgl. Giebenhain und Wenzler 2011):

- Strukturelle Veränderungen der Fachschulen / Fachakademien
- Inhaltliche Reform der Lehrpläne
- Forderung der vollständigen Akademisierung der Ausbildung

Giebenhain und Wenzler formulieren weiterhin, dass die Fachkräfteausbildung an der Fachschule als originärer Ort unter Legitimationsdruck geraten sei. Resultat daraus seien moderne Verbund- und Kooperationskonzepte von Fachschulen und hochschulischen Ausbildungen, die ein modulares Konzept als Grundbaustein nutzen um gegenseitig Leistungen anzuerkennen oder gemeinsam erbringen zu können. Dies wird in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich ausgestaltet und entweder mit oder ohne Aufnahmeprüfung oder pauschal drei bis vier Ausbildungssemester anerkannt. Besonders in Niedersachsen gibt es vielfältige aktuelle Bestrebungen zur Modularisierung der Ausbildung. Zum Zeitpunkt der Erhebung 2010 in Niedersachsen waren jedoch noch keine der Befragten davon betroffen.

Die Frage der Ausbildungsnotwendigkeit an Hochschulen war sowohl Folge auf Kritik aus der Praxis kommend, als auch auf eine Studie mit dem Titel „Kinderbetreuung in Europa“ (vgl. Oberhuemer und Ulich 1997), in welcher aufgezeigt wurde, dass Deutschland zusammen mit Österreich die einzigen europäischen Länder sind, in denen Erzieher*innen nicht auf Hochschulniveau ausgebildet werden. Die Diskussion um Akademisierung im Kontext von Professionalisierung ist weiterhin aktuell, wie die steigende Anzahl von Studiengängen deutlich macht.

Das Qualifizierungssystem für frühpädagogische Fachkräfte zeigt deutliche Veränderungen in den letzten Jahren. So wurden vor allem die Hochschulausbildungen von Fachkräften ausgeweitet. Derzeit besteht eine Vielzahl von unterschiedlichen Studiengängen der Frühpädagogik. Von 2004 bis 2012 entwickelten sich bundesweit ca. 67 Bachelor- und 17 Masterstudiengänge, die eine kindheitspädagogische Ausrichtung anbieten (vgl. Kirstein et al. 2012, S. 8).

Die Frage der Hochschulausbildung von Erzieher*innen hat in Deutschland einen langen Vorlauf, denn nicht nur in den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates von 1970 (Strukturplan für das Bildungswesen) war vorgesehen eine gemeinsame Qualifikation von Fachkräften des Elementar- und des Primarbereichs anzustreben (vgl. Hocke 2007, S. 9), sondern bereits 1885 wurde der Antrag auf eine ähnliche Prüfung wie bei Volksschullehrer*innen abgelehnt, wie im Zitat deutlich wird (s. Rabe-Kleberg 2003, S. 47):

„Von Seiten des (preußischen) Staates wurde daher noch 1885 die Abnahme von Prüfungen und die staatliche Anerkennung der Ausbildung ähnlich der von Volksschullehrerinnen mit dem Argument abgelehnt, dass sich die Befähigung zur Kindergärtnerin einer Prüfung entziehe, weil diese eher in ihrem Gemüte und Persönlichkeit läge, denn in ihrem Wissen und Können.“

Sichtbar wird, dass die Akademisierungsbestrebungen vielfältig und kontinuierlich in Deutschland zu beobachten sind. Mit dem Prozess der Akademisierung wurden des Weiteren Veränderungsprozesse und Neustrukturierungen angeschoben. Gemeinsam haben sie alle, dass Kindertageseinrichtung als Orte der Bildung definiert sind. Dieser Begriff der Bildung wird jedoch nicht immer einheitlich verstanden, weshalb im Folgenden eine kurze Begriffsdarstellung und deren Problematik dargestellt werden.

2.1.1.2. Bildungsbegriff

Kindertageseinrichtungen haben seit 16.12.1992 mit Änderungen vom 08.06.1995 und Ergänzungen vom 07.02.2002 einen eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrag der im SGBVIII formuliert wird (Sozialgesetzbuch 1997). Da der Begriff Bildung in heutigen Diskursen inflationär und mit verschiedener Konnotation und in verschiedenen Zusammenhängen gebraucht wird, findet im Folgenden eine Begriffsbestimmung statt. Häufig besteht die Vorstellung von Bildung auch im allgemeinsprachlichen Raum als „schulisches Lernen“ mit kanonisierten Wissensbeständen oder im Sinne des „Nürnberger Trichters“ (vgl. Vogt 1966). In anderen Kontexten gibt es weitergefasste Perspektiven zum Begriff, wie die Einbeziehung sozialen, emotionalen, praktischen oder ästhetischen Lernens. Dass Bildung in der Diskussion unterschiedlich definiert wird, beschreibt unter anderem Münchmeier indem er sagt „dass (...) der Begriff in sehr unterschiedlichen Verwendungen und mit höchst unterschiedlichen inhaltlichen Füllungen“ auftauche (s. Münchmeier et al. 2002, S. 15). Thiersch betitelt dies zusammenfassend als „Containerbegriff“ und beschreibt ferner eine Art Konkurrenz zwischen den einzelnen Verwendungen:

„Die Unübersichtlichkeit der gegenwärtigen Diskussion hat sicher ihren Grund auch darin, dass diese Bildungsbegriffe nebeneinander und gegeneinander benutzt werden, dass sie sich gegenseitig Konkurrenz machen, wenn sie einander nicht ignorieren“.(s. Thiersch 2011, S. 207).

In der heutigen Diskussion um Bildung gibt es vielfältige Definition und Konnotationen dieses Begriffes. Unter anderem wird Bildung in der heutigen Leistungsgesellschaft auch zusehends als „Human-kapital“ für den zukünftigen Arbeitskräftemarkt verstanden.

Im Bildungsbericht 2014 wird von einem Verständnis ausgegangen, welches auf den folgenden Grundannahmen basiert: „individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit sowie human ressourcen“ (vgl. Bildung in Deutschland 2014). Dabei beinhaltet die individuelle Regulationsfähigkeit die Fähigkeit der Person, das Verhalten und das Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biografie und das Leben in der Gemeinschaft selbständig zu planen und zu gestalten. Weiterhin sei Bildung als human ressourcen zu sehen, da sie sich „sowohl auf die Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens als auch auf die Vermittlung von Kompetenzen, die den Menschen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbs-

arbeit ermöglichen“, richtet (s. Bildung in Deutschland 2008, S. 7). Zum Thema *Bildung als Ware* siehe auch Krautz` Arbeiten (vgl. Krautz 2007) sowie Beckers Diskussion zum Thema *Bildung im Zeichen der Ökonomisierung* (vgl. Becker 2012).

Gerade durch Veränderungen der heutigen Gesellschaft im Sinne einer schnelllebigen Halbwertszeit von Wissen, mit Schlagwörtern wie Globalisierung, Individualisierung, multiethnischen Kulturen und einer medialen Vernetzung, werden neue Ansprüche an Bildungsprozesse gestellt. Diese beinhalten eine Fähigkeit Offenheit und Unsicherheiten auszuhalten, sowie mit „Ungewissheiten“ umzugehen. Weiterhin gilt es verschiedenste Differenzlinien und Heterogenität wie kulturelle, soziale und weitere Vielfalt wahrzunehmen, auszuhalten und zu gestalten. Thiersch schlägt eine Erweiterung des Bildungsbegriffes im Rahmen von Rechte gegen Bildungsarmut wie folgt vor:

„Es muss konkretisiert werden in Bezug auf die alten und neuen Strukturen von Ungerechtigkeit und die damit eingeschränkten Ressourcen für Bildungsprozesse, in den neuen Zonen von Belastung und Exklusion. Bildung als Menschenrecht realisiert sich im Kampf gegen Bildungsarmut.“ (s. Thiersch 2011, S. 210)

Neben dem Aspekt des Menschenrechts fasst er die Notwendigkeit für Bildung wie folgt zusammen:

„Diese derzeitige deutsche bildungspolitische Diskussion steht im Horizont einer generellen Neuvermessung von Bildung und Bildungswesen in der zweiten, reflexiven Moderne, die sich als Bildungs- und Lerngesellschaft versteht. Bildung und Lernen sind elementare Voraussetzungen und Medium für Bestand, Gestaltung und Entwicklung der Gesellschaft.“ (s. Thiersch 2011, S. 206)

Mit der Formulierung einer Bildungs- und Lerngesellschaft stellt er die Wichtigkeit dieses Aspektes für die Erhaltung und Entwicklung der Gesellschaft dar.

In dieser Arbeit wird ein Bildungsverständnis vertreten, dass sich unter anderem an der Perspektive von Thiersch orientiert, der formuliert:

„Bildung meint die Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt und die Ausprägung seiner Lebensgestalt in einem lebenslangen Prozess. Leben, Erfahrungen und ihre Bewältigung ergeben, in welcher Form auch immer, eine Lebensgestalt“ (s. Thiersch 2011, S. 207).

Dabei werden die ersten Entwicklungsjahre als Zeitfenster verstanden, mit besonderen Möglichkeiten für Entwicklungs- und Lernprozesse als Grundlage für weitere Entwicklungen im Lebensverlauf. Mädchen und Jungen werden dabei als Ko-Konstrukteur*innen verstanden, die Beziehungen eingehen und sich ihre Lebenswelt aneignen.

Neben dem Bildungsverständnis wird im Folgenden näher auf den Berufsbegriff eingegangen und dargelegt, wie das Feld und die beruflich Tätigen in diesem Bereich aufgestellt sind und welche Kontexte relevant sind.

2.1.1.3. Berufsbegriff

Im folgenden Kapitel wird auf die konkreten Bedingungen und Kontexte des Erzieher*inberufs eingegangen. Max Weber beschreibt **den Beruf** als Grundlage zur kontinuierlichen Versorgungs- und Er-

werbschance und beschreibt weiterhin, dass dieser als „Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen“ zu verstehen sei (s. Weber 1925, S. 80). Im Rahmen von Berufsbezeichnungen lassen sich Tätigkeitsüberbegriffe oder -beschreibungen benennen, Berufsgruppen definieren und verschiedene Funktionen ausmachen.

In einer Expertise zur Entwicklung des Qualifikations- und Arbeitskräftebedarfs in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen (vgl. Karsten et al. 1999), wurden die wichtigsten Merkmale und Kontexte zum Erzieher*inberuf erfasst. So wird dargestellt, dass Erzieher*innen in verschiedenen Organisationen und Berufsfeldern tätig sein können. Neben Kindergärten und Heimen arbeiten sie auch prinzipiell in der sozialpädagogischen Familienhilfe, als Fachberater*in, im Jugend/Sozialamt, in Einrichtungen der freien Träger der Jugendhilfe, in Kirchengemeinden, in Schulen oder Fachhochschulen und Universitäten. Die Organisation in personenbezogenen Dienstleistungsberufen ist dabei sehr komplex, heterogen und dynamisch. Wie Prozesse dort ausgestaltet werden können und in welchem Handlungsbereich Erzieher*innen agieren können, hängt unter anderen auch von den folgenden Faktoren ab: (s. Karsten et al. 1999, S. 22)

- Arbeitsverhältnis
- Arbeitszeit
- Arbeitsbedingungen
- Regeln per Gesetz
- Träger
- Organisation
- Berufsfeld

Weiterhin können die verschiedenen Organisationen sehr unterschiedlich angebunden und verwaltet werden; unter anderem im privaten Bereich, im öffentlichen, im wohlfahrtsverbandlichen, im Selbsthilfe-Bereich oder im privatwirtschaftlichen. Es lassen sich demnach schwer ein konkretes Tätigkeitsprofil und Handlungsspielraum von Erzieher*innen pauschal abgrenzen.

Um zu klären, welche Art von Tätigkeiten Erzieher*innen in ihrer pädagogischen Arbeit ausführen, schlägt Karsten folgende Strukturierung vor: (vgl. Karsten et al. 1999, S. 75)

- vorwiegend interaktiv-sozialpädagogische Tätigkeiten
- vorwiegend leitende, planende, organisierende Tätigkeiten
- vorwiegend beratende Tätigkeiten bei Fachberatung
- vorwiegend aus-, fort- oder weiterbildungsorientierte Tätigkeiten
- politische Vertretung und wissenschaftliche Arbeit und Forschung und Lehre in Instituten, Fachhochschulen und Universitäten

Dabei lässt sich feststellen, dass es auf verschiedenen Ebenen sehr unterschiedliche Theorie-Praxis- und Praxis-Theorie-Verhältnisse gibt, die heterogen ausgestaltet sind. Dazu gehören sowohl *Grundlagenpapiere* von den United Nations (UN)- Kinderrechtskonventionen, der World Health Organisation (WHO) oder der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) sowie verschiedene theoretische Hintergründe vom Bundesministerium für Frauen, Senioren, Familie und Jugend (BMFSFJ), dem Bundesministerium für Soziales und Arbeit (BMSA), dem Bundesministeri-

um für Bildung und Forschung (BMBF), wie auch Gesetze, Verordnungen, oder Orientierungspläne auf Bundesebene. Auch auf der *Landesebene* spielen verschiedenste Faktoren bezüglich der Theorie-Praxis-Ausgestaltung eine Rolle, wie beispielsweise die Landesschulbehörde, das Ministerium für Wissenschaft und Kultur oder das Landesjugendamt, um nur Einige zu nennen.

Auf einer weiteren Ebene werden *fachpolitische und administrative Entscheidungen* z.B. zu Vorgaben, Finanzierungen oder weiteren organisationsbetreffenden Entscheidungen getätigt. *Auf der kommunalen Ebene* agieren Institutionen wie das Jugendamt, unterschiedliche Träger, sowie Jugendhilfeausschuss, Gemeinde und Selbsthilfe. Letztlich gibt es die Ebene der *konkreten kollegialen Theorie-Praxis-Verhältnisse* der Erzieher*innen, eingebunden in Arbeitsbündnisse, sowie die Interaktionen der Mädchen und Jungen, der Mütter und Väter im Rahmen einer öffentlichen Verantwortung von Bildung, Erziehung und Bildung (vgl. Karsten 2012).

Diese vielfältigen Akteur*innen in unterschiedlichsten Strukturen bilden den Handlungskontext von Erzieher*innen und erfordern eine ständige „Übersetzungs-anforderung“ mitzudenken. Als Übersetzungsleistung ist dabei zu verstehen, dass Kommunikation miteinander ausgehandelt werden muss und oft in unterschiedlichen Kontexten stattfindet. Verschiedenste Akteur*innen im Feld beziehen sich auf unterschiedliche Ebenen und Vorgaben und sehen sich in der Herausforderung dieses zu strukturieren und reflektiert in Kommunikation untereinander zu treten. Wird pauschal und ungenau formuliert, können auf verschiedenen Ebenen Missverständnisse oder Blockaden entstehen. Nach Karsten sind Übersetzungsleistungen prinzipiell zwischen den folgenden Akteur*innen zu bedenken: (vgl. Karsten 2012)

- Zwischen Kolleg*innen in der Gruppe
- Zwischen Leitung und Mitarbeiter*innen
- Zwischen Leitung, Mitarbeiter*innen und diversen Trägervertreter*innen
- Zwischen Leitung, Mitarbeiter*innen und Schüler*innen und Student*innen,
- Zwischen Leitung, Mitarbeiter*innen und Politik
- Zwischen Leitung, Mitarbeiter*innen und Beratungssystemen/Fachberatung

Es wird ersichtlich, in welchem höchst komplexen und sehr prozessuellem dynamischen Kontext Erzieher*innen tätig sind, eingebettet in verschiedene Ebenen mit unterschiedlichsten Akteur*innen und Vorgaben, die jeweils eine eigenen Theorie-Praxis-Ausgestaltung konstruieren und Verständigungsstrukturen inne haben. Diese Komplexität gilt es in der Professionalisierung dieses Sektors mitzudenken.

Neben den unterschiedlichen Theorie-Praxis-Ebenen betont Beher die heterogenen und sehr komplexen Aufgabengebiete von Erzieher*innen wie folgt:

Erzieher*innen sind: (s. Beher 2006, S. 88)

- „SpezialistInnen für öffentliches Kinderleben in Erziehungsinstitutionen
- ExpertInnen für den einzelnen Jungen und das Mädchen
- BegleiterInnen frühkindlicher Lern- und Bildungsprozesse
- SozialpolitikerInnen vor Ort

- SpezialistInnen für das kulturelle Nebeneinander
- Integrationsfachkräfte
- PartizipationsstrategInnen
- MedienexperInnen
- DienstleisterInnen, BedarfsplanerInnen, KonzeptentwicklerInnen
- ExpertInnen für Familienarbeit
- NetzwerkarbeiterInnen
- Verbindungsglied zur infrastrukturellen Umwelt
- GemeinwesenarbeiterInnen und InteressenvertreterInnen
- InnovationsexpertInnen
- SpezialistInnen für Qualitätsfragen
- ExpertInnen für ökonomisches und unternehmerisches Denken
- StrategInnen für Genderfragen
- WegbereiterInnen einer gelingenden Zukunft der Kinder“

Diese Vielfältigkeit und Heterogenität, eingebunden in unsichere un abgeschlossene Handlungssituationen, gilt es im Rahmen von Professionalisierungsprozessen mitzudenken.

2.1.1.4. Professionalisierung in einem personenbezogenen weiblichen Dienstleistungsberuf

In der Diskussion um Professionalisierung von Berufen, auch personenbezogener sozialer Dienstleistungen, sind bisher keine einheitlichen, konsensfähigen Definitionen oder Begriffsbestimmungen von Professionen oder Professionalisierung zu finden. So scheint es abhängig von der zuvor gewählten theoretischen Perspektive was unter „Profession“ verstanden wird. Nach Dewe/Otto, die den Begriff auf die Soziale Arbeit im Allgemeinen beziehen, wird es außerdem als „Schlüsselwort“ in dem modernen sozialwissenschaftlichen Diskurs genannt und Professionalisierung in der Sozialpädagogik als „Dauerthema“ herausgestellt (vgl. Dewe 2011, S. 1233).

Rabe-Kleberg schließt daran an und erklärt, dass die Begriffe Profession, Professionalisierung, professionell oder auch unprofessionell in der Alltagssprache und auch im sozialpädagogischen Fachjargon oft undifferenziert und ohne historischen Hintergrund gedacht und genutzt werden (vgl. Rabe-Kleberg 2003, S. 54).

Für Abbott ist dabei eine genaue definitive Definition von Profession überflüssig, vielmehr konstatiert er, dass eine Definition nur stark genug für die eigene Auslegung sein muss, in seinem Fall als eine exklusive Gruppe von Individuen, die abstraktes Wissen in bestimmten Fällen anwendet: (s. Abbott 1988, S. 318)

„a form definition of profession is both unnecessary and dangerous; one needs only a definition strong enough to support one’s theoretical machinery (...) – professions are somewhat exclusive groups of individuals applying somewhat abstract knowledge to particular cases.“

Weiterhin können Professionen als dynamisch verstanden werden, welche durch Verschiebungen und Veränderungen gekennzeichnet sind. Es gilt immer neu zu fragen, wer (Person), wann (Zeit), die Kontrolle über was (Arbeitsaufgaben und Zuständigkeiten), und wie (Setting) mit wem (Adressat*innen als Koproduzent*innen und Kooperationspartner*innen) hat, weil die Zuständigkeiten sich auf das

Recht einer Berufsgruppe begründen, eine bestimmte Tätigkeit auszuüben: (s. Rabe-Kleberg 1996, S. 290)

„Die Zuständigkeit basiert auf Wissen und Fähigkeiten, das Recht nämlich, abstraktes, das heißt professionelles Wissen auf bestimmte Probleme anzuwenden.“

Rabe-Kleberg beschreibt unter dem Aspekt von Gender und Profession drei wesentliche Bestimmungsmomente, die im Beruf der Erzieher*in professionelles Handeln definiert.

1. „Professionelles Handeln gewährleistet und reproduziert allgemeine materielle, kommunikative und kulturelle Strukturen der Gesellschaft“ (s. Rabe-Kleberg 2003, S. 59). Professionen sind dazu in bestimmten Zuständigkeitsgebieten legitimiert dies auszuführen. Sie tragen dabei die Verantwortung gegenüber dem Individuum und der Norm der Gesellschaft.
2. „Professionelles Handeln gründet auf einem (...) relativ großen Korpus von Wissen, das auf spezifische Fälle und Probleme angewendet werden muss.“ (s. Rabe-Kleberg 2003, S. 61). Trotz des Wissens sind hierbei „Ungewissheitsstrukturen“ sichtbar. So kann das allgemeine Wissen mit dem Fallverständnis divergent sein oder aufgrund von Kooperation und Kommunikation zwischen Professionellen und Laie kann es zu Ungewissheiten kommen. Professionelle Arbeit ist somit auch zu verstehen als Handeln unter Ungewissheitsstrukturen, welches gewisser Autonomieräume bedarf.
3. Professionales Handeln setzt „die subjektive Fähigkeit und Bereitschaft voraus, die systematische Ungewissheit des Handelns zu ertragen...“ (s. Rabe-Kleberg 2003, S. 62). Weiterhin ist gegen Versuche der Standardisierung oder Technisierung und fremder Kontrolle aktiv vorzugehen. Das eigene Handeln in Ungewissheit bedarf einer ständigen Reflexion, Begründung und Kontrolle um vollständige Verantwortung zu übernehmen.

Diese Multikomplexität ist auch Grund für sehr verschiedene Diskurse und Perspektiven im Rahmen von Professionalisierung, speziell des Bereiches der Elementarpädagogik/ Frühpädagogik, die sich auch in den unterschiedlichen Bezeichnungen widerspiegeln.

So wird von Franke-Meyer und Reyer (Reyer und Franke-Meyer 2010) diskutiert, in wie weit es eine Herausforderung und evtl. Grenze darstelle, dass die Elementarpädagogik im Rahmen von Sozialer Arbeit verstanden wird, und sich somit schwer tun muss als eigene Disziplin zu entwickeln.

Im Rahmen von Professionalisierungsprozessen werden derzeit an verschiedensten Stellen und durch verschiedenste Maßnahmen Veränderungen im frühpädagogischen Feld bewirkt. So sind unter anderem **neue Publikationsmöglichkeiten** von forschungsbezogenen Beiträgen zur Pädagogik der frühen Kindheit in den letzten Jahren entstanden, wie u.a. die Zeitschrift „Frühe Bildung“ oder die Reihe „Kindheitspädagogische Beiträge“ sowie Themenhefte wie 2010 „Frühpädagogik“ in der Zeitschrift für Pädagogik. Zusätzlich sind vermehrt **Forschungsinstitutionen, Forschungsinitiativen oder Förderprogramme** entstanden, wie die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF), das

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) oder die Förderlinie des BMBF zur „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF), die sich 2011 bis 2013 mit verschiedenen Forschungsprojekten die empirische Erforschung des Ausbildungs- und Arbeitsfeldes frühpädagogischer Fachkräfte vornahm (vgl. König 2015).

Da das Feld der Kindheitspädagogik vermehrt an Hochschulen verortet werden kann und diese einen eigenständigen Forschungsauftrag inne haben, ist diese Entwicklung als Professionalisierungsprozess zu verstehen, um sowohl eigenes Wissen herzustellen (und sich von allgemeinen Erziehungswissenschaften/Soziale Arbeit abgrenzen zu können), als auch sogenannte professionell-disziplinäre „Claims“ abzustecken (vgl. Abbott 1988).

Cloos beschreibt dabei, dass sich das Feld auch durch eine diffuse Bezeichnungsvielfalt auszeichne, in welchem sowohl von Frühpädagogik, der Pädagogik der (frühen) Kindheit, der Elementarpädagogik, der Vorschulpädagogik und –erziehung gesprochen wird, sowohl die deutsche Übersetzung von Early Childhood Education and Care (ECEC) benutzt wird, mit „Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung“ oder „Bildung, Betreuung und Erziehung in der Kindheit“. Dies sei auch damit zu begründen, dass wenig deutlich sei, welche Bezugswissenschaften und Schnittstellen zwischen den Disziplinen herrsche (vgl. Betz und Cloos 2014, S. 11).

Im Rahmen dieser Arbeit sind die beschriebenen Aspekte dahingehend von Bedeutung, dass Professionalisierungsprozesse auf verschiedensten Ebenen und von verschiedensten Akteur*innen ausgestaltet und initiiert werden. Dieses Ausgestalten wird im Rahmen vom wahrgenommenen *Handlungsspielraum* durchgeführt und wird individuell und subjektiv definiert. Die Kontexte im Professionalisierungsdiskurs wirken dabei auf die Akteur*innen.

2.1.1.5. Personenbezogene weibliche Dienstleistungsberufe

Bei der Professionalisierung des frühpädagogischen Sektors gilt es die Entwicklungen in ihrem Kontext zu beschreiben; dies bedeutet es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass diese Professionalisierungsprozesse im frühpädagogischen Feld in einem Dienstleistungssektor stattfinden und dazu von weitestgehend weiblichen Akteurinnen gestaltet werden.

Auch in Bezug auf das Geschlechterverhältnis ist der Erzieher*inberuf weiterhin „Frauensache“. So sind 95 % der mehr als 527.400 Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen im März 2014 weiblich. Der Anteil von männlichen Fachkräften stieg zwar von 3,2 % (2007) auf 4,9 %, dennoch bedeutet das eine totale Zahl von 13.000 Männern und ca. 342.000 Frauen. Ergänzend wird deutlich, dass die Männer mit 9,5 % fast doppelt so oft einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss haben als die Frauen (5,1 %) (vgl. Statistisches Bundesamt 2014).

Laut dem Bildungsbericht 2008 (Bildung in Deutschland 2008) wurden in den letzten Jahrzehnten tiefgreifende Strukturveränderungen in Bezug auf die traditionelle Aufgliederung der deutschen

Volkswirtschaft deutlich. Dazu zählt der primäre Sektor der Land und Forstwirtschaft, Fischerei, der sekundäre Sektor des produzierenden Gewerbes und der tertiäre Sektor der Dienstleistungen.

Im Jahr 2007 entfielen auf den Dienstleistungssektor ca. 70 % der Bruttowertschöpfung, während es im Jahr 1970 nur ca. 50 % waren (s. Bildung in Deutschland 2008, S. 22). Mit der Ausweitung personenbezogener sozialer Dienstleistungen und der zunehmenden Bildungsbeteiligung von Frauen eröffnen sich sowohl individuell, als auch gesellschaftlich neue Perspektiven. Da die Erbringung der Dienstleistungs- und Familienarbeit zu 75 % von Frauen erbracht wird, entstehen neue Herausforderungen an den Sozialstaat und an wohlfahrtsstaatliche Arrangements, die differenzierte Bildungs-, Betreuungs-, Beratungs- und Hilfesysteme gestalten müssen (vgl. Mertel 2002, S. 20).

Die Diskussion über eine Dienstleistungsorientierung hat ihren Ausgangspunkt in gesellschaftstheoretischen Diskursen, wie den makroökonomischen Analysen über westliche Industriegesellschaften. Durch das Wachstum von Beschäftigungszahlen im dritten Sektor und einer qualitativen Veränderung der Gesellschaft setzen sich Gross/Badura (vgl. Badura und Gross 1976) mit Analysen in Industriegesellschaften auseinander, die dies miteinbeziehen und sich dezidiert mit Strategien beschäftigen zur Bewältigung von sozialen Problemen. Diese Umbrüche lassen sich in der damaligen Zeit auf ein schwindendes familiäres Umfeld sowie nachbarschaftliche Netzwerke und weitere Veränderungen normativer Bezugspunkte zurückführen. Besonders als das Wachstum von produktorientierten Herstellung von Gütern den Höhepunkt erreichte, nahm der Sektor der Dienstleistungen vermehrt zu. Die Bereitstellung sozialer Dienstleistungen lässt sich unter anderem auch dadurch erklären, dass versucht wurde sozialpolitisch auf die flexibleren und destandardisierten Lebensentwürfe zu reagieren. Badura und Gross formulieren dies wie folgt: (s. Badura und Gross 1976, S. 13)

„Die "Dienstleistungsstrategie" zielte somit auf die "Wiederherstellung, Sicherung und Verbesserung der physischen und kulturellen Voraussetzung zur Teilnahme an den sozialen, ökonomischen und politischen Aktivitäten unserer Gesellschaft“

Der „Dienst am Menschen“ ist seit Beginn des 21. Jahrhunderts nun mehr ein eigener Teilarbeitsmarkt – eine eigene Branche und gehört weiterhin zu einem Berufszweig, der stetig wächst. Der Zuwachs von 781.000 neuen Erwerbstätigen von 1991 bis 2008 auf 1,6 Millionen erwerbstätige Personen macht dies deutlich (s. Rauschenbach und Züchner 2011, S. 175).

Oechler beschreibt, dass bis dato die Annahme vorlag, dass rechtliche und ökonomische Interventionsformen im Sozialstaat vorherrschend waren und es zu einer Änderung kam, so dass personenbezogene soziale Dienstleistungen als integraler Bestandteil (neben Geld und Recht) in modernen Sozialstaaten angesehen wurden (s. Oechler 2011, S. 303).

Dienstleistungsarbeit als interaktive Arbeit und die Frage nach der Qualität

Baethge formuliert ferner verschiedene Probleme, die bei Analysen von Dienstleistungsarbeit auftreten würden. Da Dienstleistungstätigkeiten fast immer interaktive Tätigkeiten sind, also Arbeit, die „unmittelbar bedürfnisbezogen auf ein konkretes Gegenüber gerichtet ist, dessen Wille die Richt-

schnur für das Arbeitshandeln abgibt“ (vgl. Baethge 2011, S. 195), so ist der/die Interaktionspartner*in nicht nur Adressat*in sondern auch Mitproduzent*in der Dienstleistung.

Charakteristisch für personenbezogene soziale Dienstleistungsberufe seien ferner prozesshafte Koordination und Kooperation im Interaktions- und Kommunikationszusammenhang. Durch diese immer neuen Aushandlungsprozesse und Interaktionsprozesse mit verschiedensten Adressat*innen entstehen Unsicherheiten, welche ebenso kennzeichnend für personenbezogene soziale Dienstleistungsberufe sind, da diese Prozesse prinzipiell unabgeschlossen und individuell gestaltet sind. Diese unsicheren Strukturen, die geringe Standardisierung der Arbeit und die unstillen Belastungen der Arbeitssituationen stellen spezifische Anforderungen an die Inhaber*innen personenbezogener sozialer Dienstleistungsberufe (vgl. Rabe-Kleberg 2003). Professionalisierungsprozesse erfahren in diesem Kontext eine besondere Herausforderung. Wie Qualität definiert werden kann, stellt gerade im Bezug zu personenbezogenen Dienstleistungsberufen eine Herausforderung dar, da es keine statischen Kriterien für ein „Qualitätsprodukt“ in dem Sinne geben kann.

Verschiedene Positionen in der frühpädagogischen Debatte um Qualität von Kindertageseinrichtungen können dabei differenziert werden (vgl. Honig 2004, S. 32).

1. Ein Ansatz widmet sich der Input-Steuerung von Qualität z.B. durch Entwicklung von Bildungsplänen, wie sie vom Bund in Auftrag gegeben worden sind (JMK/ KMK 2004). Diese sind als Empfehlung zu verstehen und wurden von den einzelnen Bundesländern unterschiedlich ausgestaltet.
2. Ein weiterer Ansatz geht grundlegend auf die Notwendigkeit der kindlichen Selbstbildungsprozesse ein. Angelehnt an die Bildungsdefinition unter anderem von Schäfer (Schäfer, Schäfer 2001) wird davon ausgegangen, dass ein anregungsreiches Umfeld von Nöten sei und die Tätigkeit kindlicher Weltaneignung selbstmotiviert und -initiiert stattfinden müsse. Auch die verschiedensten Diskurse zu Partizipation, Demokratie in Kindertageseinrichtungen etc. lassen sich hier zuordnen (Hansen et al. 2011/Bartosch und Knauer 2014).
3. Ein anderer Ansatz beschäftigt sich mit dem Thema der Professionalisierung von Erzieher*innen und dabei besonders mit dem Fokus auf das Anerkennen, Begleiten und Dokumentieren von Bildungs- und Selbstbildungsprozessen von Kindern. Diese Position ist laut Honig eher forschungs- und entwicklungsorientiert und findet Anknüpfungspunkte in der Tradition des Situationsansatzes, siehe dazu auch Laewen (Laewen 2002) (vgl. Honig 2004, S. 21–22).
4. Eine vierte Position verbindet Professionalisierungsstrategien mit dem Versuch eines umfassenden Qualitätsmanagements der gesamten Einrichtung (vgl. Bolewski et al. 2012). Hierbei wird versucht z.B. durch Qualitätshandbücher ein umfassendes Qualitätskonzept in Kindertageseinrichtungen zu gestalten, welches unter anderem die Themen Dokumentationen, Reflexion und auch Partizipation miteinschließt (vgl. Erath und Amberger 2000) und somit die Ge-

samtqualität der Einrichtung steigern soll. Diese können sowohl partizipativ mit den Fachkräften gemeinsam verwirklicht werden als auch normativ im Rahmen von Organisationsentwicklungsverfahren gesetzt werden.

5. In einer weiteren Position geht es vorrangig um nachprüfbar Einflüsse auf kindliche Bildungsprozesse. Hierbei liegt eher eine Outcome-Orientierung vor, die sich dadurch ausdrückt, dass durch normierte Organisationsentwicklungsverfahren verschiedene Gütesiegel und Skalen veröffentlicht werden, wie ISO 9000 oder European Foundation for Quality Management (EFQM) sowie die Einschätzskalen: Kindergarten-Skala (KES-R) (vgl. Tietze und Harms 2007) sowie – Paritätischer Qualitätscheck für Kindertageseinrichtungen (PQSys® Kindertageseinrichtung) oder das KTK-Gütesiegel Bundesrahmenhandbuch der Caritas. Dabei werden oftmals vorab ermittelte Kriterien pädagogischer Qualität normativ gesetzt und versucht in frühkindlichen Einrichtungen zu überprüfen (vgl. Bensel et al. 2015).

Laut Esch sei die „Trägerqualität“ eine vernachlässigte Dimension, die in der Diskussion um Qualität in Kindertageseinrichtungen neben dem Fokus auf die „pädagogischen Qualität“ zu kurz komme (s. Esch 2006, S. 14). Dass diese Dimension jedoch mehr Beachtung verdiene, stellte auch Klug dar (vgl. Klug 2001), der herausstellt, dass besonders für die Mitarbeiter*innenzufriedenheit die „Trägerqualität“ von besonderer Bedeutung sei.

Honig definiert den Qualitätsbegriff in Bezug zu Kindertageseinrichtungen folgendermaßen (vgl. Honig 2004, S. 32). Er sei:

1. multifunktional – Damit sei gemeint, dass Qualität als kontextabhängig definiert ist und sich somit auf die jeweilige Situation und Gegebenheit bezieht, die das Feld ausmacht.
1. perspektivisch – Das heißt, sie entsteht durch Handlungsdeutungen, die von den jeweiligen gestaltenden Akteur*innen des jeweiligen Feldes ausgehen, somit also von unterschiedlichen Perspektiven gedeutet werden können.
3. performativ – Das bedeutet, dass Qualität eine Feldlogik innehat, die im Handlungsvollzug expliziert wird.

Zieht man die Definition von Honig zum Qualitätsbegriff dazu, so wird deutlich, dass Qualität nicht nur als kontextabhängig definiert ist, sondern durch Handlungsdeutungen der Fachkräfte und den unterschiedlichen Perspektiven dazu, welches im Rahmen dieser Studie von Bedeutung ist, ebenso wie die Perspektive, dass Professionalisierung die aktive Tätigkeit der Akteur*innen selbst erfordert.

Professionalisierung als aktive Tätigkeit der Akteur*innen

Professionalisierung und Profession wird in verschiedenen Kontexten aus verschiedenen Perspektiven diskutiert. Im Folgenden wird Professionalisierung als aktive Tätigkeit der Akteur*innen diskutiert und somit als „doing professional“ verstanden.

Abbott beschreibt dabei, dass generelle Faktoren nicht die gleichen Auswirkungen auf eine Profession haben müssen, sondern sehr individuelle oder auch gegenteilige, im Vergleich zu anderen Professionen. Er erklärt dies mit Effekten, die auf ein inneres und äußeres System einwirken und sich reproduzieren und gestalten, sowie mit dem Zutun und Entscheidungen, die von Professionellen selbst getätigt werden, wie im folgenden Zitat beschrieben wird:

„have not uniform but highly idiosyncratic effects on professions, effects shaped by internal and system forces as well as by professional choices.“ (s. Abbott 1988, S. 316).

Dieses dynamische Verständnis ist für die Prozesse der Professionalisierung und die Besonderheiten der personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufe von besonderer Bedeutung, da es Bezugsrahmen für Erklärungsversuche auch im Rahmen von Handlungsspielräumen bieten kann.

In diesem Zusammenhang werden professionstheoretische Sichtweisen, die von starren vorformulierten Merkmalen zur Klassifikation von Professionen ausgehen, abgelehnt, da sie die Besonderheiten der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsberufe nicht erfassen können. Durch den dynamischen Charakter von Professionalität und das ständig neue Aushandeln sowie die individuellen Anforderungen personenbezogener sozialer Dienstleistungen, kann Professionalität auch als subjektive Fähigkeit und Bereitschaft begriffen werden, Ungewissheit des Handelns zu ertragen und immer wieder neu die Implikationen für dieses Handeln in der Ungewissheit zu reflektieren (vgl. Rabe-Kleberg 1994, S. 55). Dazu muss die Fähigkeit, Ungewissheit zu überbrücken und gegenläufige Anforderungen auszubalancieren als professionelle und in einem komplexen Lern- und Praxisprozess erworbene berufliche Qualifikation gesehen werden.

Auch Dewe/Otte beschreiben, dass die Handlungschancen der Individuen steigerbar sind, wenn moderne Wissensgesellschaften dem Einzelnen erweiterte Handlungsmöglichkeiten böten (vgl. Dewe/Otto 2001, S. 1400). Sie beziehen dies vorrangig auf die Soziale Arbeit im Allgemeinen, wobei der Grundgedanke jedoch auch im Feld der Elementarpädagogik diskutierbar ist.

Demnach wird Professionalität im Bezug zu einer Qualität sozialpädagogischer Handlungspraxis gesehen, die eine Erhöhung von Handlungsoptionen, Chancenervielfältigung und der Steigerung von Partizipations- und Zugangsmöglichkeiten auf Seiten der Akteur*innen zur Folge hat. Rabe-Kleberg spricht hierbei von einem „professionellen Ermessensspielraum“, um eine autonome Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten ausgestalten zu können. Sie fordert in diesem Sinne die Handlungsspielräume und somit die Entscheidungsmöglichkeiten als auch die Möglichkeit der Selbstregulation und das Arbeitsfeld Kindergarten grundlegend zu erweitern (vgl. Rabe-Kleberg 1991, S. 251).

Das aktive Mitgestalten und „mitgestalten Lassen“, im Sinne einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung, sei wichtiger und zukunftsweisender Aspekt in der Entwicklung von Fachkräften. Weiterhin müssten sich „Frauen (...) selbst zu Subjekten eines solchen Prozesses machen“ (s. ebenda. 1991, S. 111). Konkret bezogen auf eine KiTa benennt Krüger (vgl. Krüger 1983) exemplarisch, dass eine Zu-

sammenarbeit in einer Einrichtung nicht optimal laufen kann, wenn die Mitarbeiter*innen jederzeit erfahren können, dass sie nicht kompetent genug seien, um zu entscheiden, ob die Scheren geschliffen werden oder nicht (vgl. Krüger et al 1983, S. 163). Rabe-Kleberg plädiert für eine Form der selbstregulierenden Arbeitsgruppe, die außerhalb der bürokratischen Vorgaben und Beschneidungen adäquat auf die komplexen und diffusen Probleme der Erziehung von Kindern eingehen könne (vgl. ebenda 1981, S.78).

Aufbauend auf einem historischen Rückblick der Wanderwege der Professionalitätsidee fasst Karsten die Zielformulierung wie folgt zusammen: (s. Karsten 1993 S. 258)

„Von der Professionalisierungsidee über vielfältige Professionalisierungswege zur professionellen Selbstbestimmung“

Nach Abbott ist die Übertragung der Verantwortung bzw. der Zuständigkeit („jurisdiction“) entscheidend für professionelles Handeln. Diese Zuständigkeit wird als Recht, weniger denn als Zumutung, der Professionellen verstanden, welches auf ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten beruht. Es steht Professionen zu, anstehende Probleme auf der Grundlage ihres abstrakten Wissens zu lösen. Professionen befinden sich zudem immer im Wettbewerb, bzw. wie Abbott sagt im Krieg („professional war“) mit anderen Professionen, in denen sie um diese Zuständigkeiten konkurrieren und diese immer wieder neu aushandeln. Dabei versucht die jeweilige Profession, die anderen unter zu ordnen: „Professions can settle a jurisdictional conflict through the subordination of one under the other“ (s. Abbott 1988, S. 69). Folglich müssen sie diese Zuständigkeit immer wieder neu legitimieren, indem sie nachweisen, dass ihr Wissen das richtige zur Bearbeitung von Problemlagen ist. Diese Legitimation kann durch die professionelle Kontrolle des eigenen Wissens vollzogen werden. Eine auf diese Weise erworbene Zuständigkeit, bedarf der Autonomie des professionellen Handelns. Rabe-Kleberg formuliert dies wie folgt: (s. Rabe-Kleberg 1999, S. 290)

„Der so legitimierte Anspruch auf Zuständigkeit beinhaltet auch einen Anspruch auf Autonomie des professionellen Handelns, das heißt das Handeln wird wenn überhaupt, nur von Kollegen der gleichen Profession kontrolliert, nicht von Kollegen anderer Professionen, nicht von Vertretern der Organisation und nicht von den "Klienten" ...“

In Zusammenhang mit den autonomen Handlungsräumen des pädagogischen Fachpersonals stehe auch ihr gesellschaftlicher Status. Die Verfügbarkeit und Ausgestaltung autonomer Handlungsräume sei dabei in Korrelation zur Abgrenzung und Definition von professioneller Zuständigkeit zu verstehen. Je weiter die Handlungsspielräume einer Profession sind und je größer die Akzeptanz ihrer Zuständigkeit für die Bearbeitung eines spezifischen Problems auf gesellschaftlicher, politischer und fachlicher Ebene ist, desto angesehener sei dieser auch auf gesellschaftlicher Ebene.

Auch Karsten betont, dass es ein Kennzeichen für die Entwicklung eines Professionalisierungsprozesses sei, wenn entstandene neue Aufgaben in den Arbeitsorganisationen oder -märkten, wie z.B. Lei-

tungs- oder Managementaufgaben **von Berufsangehörigen selbst ausgeführt** werden können (vgl. Karsten 1999, S. 141).

Deutlich wird, dass Professionalisierungsprozesse im Zusammenhang mit autonomeren Handlungsspielräumen oder „Ermessensspielraum“ diskutiert werden, welche als Annahme dieser Arbeit zu Grunde liegen. Im Folgenden wird auf die Definitionen und Perspektiven von Handlungsspielräumen eingegangen.

3.1. Begriffsbestimmung Handlung /Handlungsspielraum

2.1.1. Handlungstheorie

Um sich dem Begriff des Handlungsspielraumes zu nähern gilt es die Formulierung der „Handlungen“ näher zu bestimmen. Dazu findet im Folgenden eine Kurzübersicht über verschiedene Perspektiven von Handlungstheorien statt und exemplarisch wird auf die Handlungstheorie von Jürgen Habermas eingegangen.

Handlungstheorien versuchen menschliches Handeln sowie die Gründe und die Motive für das Handeln zu erklären und mit wissenschaftlichem Hintergrund untersuchbar zu machen. In der Soziologie wird dabei der Begriff „Handlungen“ vom Begriff des „Verhaltens“ getrennt, welches als reaktiv und nicht motiviert stattfindend beschrieben wird.

Max Weber gilt mit als Begründer dieses Diskurses, da er in seinem Buch der soziologischen Grundbegriffe unter anderem den Handlungsbegriff näher definiert (vgl. Weber 1984). Aktuell lassen sich unterschiedliche Ansätze beschreiben, die soziologisch, psychologisch oder wissenschaftstheoretisch begründet werden. Unter anderem gehören dazu ethnomethodologische, sowie phänomenologische Ansätze, z.B. Alfred Schütz mit seiner Theorie der Lebensformen (vgl. Endress 2006). Erving Goffmann (Goffman 1975) widmete sich der Interaktions- und Kommunikationsanalysen, weitere Ansätze sind unter anderem die von Herbert Mead mit einer Rekonstruktion personaler Rollen und Beziehungen (Mead 1968). Oft als Gegensatz oder auch als Erweiterung werden Handlungstheorien mit Systemtheorien in Verbindung gebracht, siehe dazu auch Luhmann (Luhmann 1987).

Im Folgenden wird auf die Handlungstheorie von Jürgen Habermas zum Thema des kommunikativen Handelns eingegangen, da dieser Ansatz gerade mit einem Fokus auf Interaktionen und Kommunikation zwischen Akteur*innen Anknüpfungspunkte für die Diskussion des Handlungsspielraumes von Erzieher*innen bietet.

3.1.1.1. Jürgen Habermas und die „Theorie des kommunikativen Handelns“

An dieser Stelle wird exemplarisch auf den Ansatz von Jürgen Habermas (1981) eingegangen, der in der Tradition der kritischen Theorie der „Frankfurter Schule“ (Theodor w. Adorno, Max Horkheimer, Erich Fromm etc.) diskutierte. Der Ansatz von Habermas bietet an verschiedenen Stellen Anknüp-

fungspunkte um sich dem Begriff des Handlungsspielraumes zu nähern und dies mit in die Analyse und Diskussion der Ergebnisse einzubeziehen und theoretisch zu unterfüttern.

Habermas formulierte die Idee eines „Herrschaftsfreien Diskurses“ und beschreibt dabei den Zustand einer Verständigung auf Freiwilligkeit und Gleichberechtigung der Kommunizierenden. In seiner Handlungstheorie unterscheidet Habermas verschiedenen Handlungstypen, generell geht er davon aus, dass handelnde Subjekte sowohl Produkt als auch Schöpfer der eigenen sozialen Umwelt sind. Er unterscheidet dabei 1. **gegenstandsbezogenes oder instrumentelles Handeln** (z.B. einen Garten anlegen) und 2. **soziales Handeln** (mit Gärtnern Absprachen treffen). Das soziale Handeln kann dabei weiter unterschieden werden in *strategisches (erfolgsorientiertes) Handeln* und *verständigungsorientiertes Handeln*. Beim strategischen Handeln wird versucht Ziele unabhängig von der Zustimmung der Mithandelnden zu erreichen, z.B. auch durch Manipulation, Belohnung etc. Beim verständigungsorientiertes Handeln wird demgegenüber versucht ohne Manipulation ein Gespräch frei stattfinden zu lassen. Dies wird auch als kommunikatives Handeln beschrieben und dient der einvernehmlichen Abstimmung der Kommunikationsteilnehmer*innen.

Habermas beschreibt einen interaktions-, wie auch gesellschaftstheoretischen Zugang, welcher die Perspektive des Subjekts mit der Seite der Gesellschaft verbindet. Er formuliert dabei eine Erweiterung der vorangegangenen Ansätze von Edmund Husserl (1962) und Alfred Schütz (1981) mit ihrem Begriff der Lebenswelt.

Schütz geht in seinen Arbeiten auf die Lebenswelt und deren Analyse der räumlichen, zeitlichen und sozialen Schichten ein, sowie die Beschreibung von Alltagswissen und ihren individuellen Relevanzstrukturen und Typiken. Habermas erweitert diesen Ansatz mit einer ergänzenden Formulierung des Lebenswelttheorems und bringt eine kommunikationstheoretische Erweiterung ein. Er versteht Lebenswelt als Entstanden durch sprachliche erzeugte Intersubjektivität (Habermas 1981). In seinem Werk die „Theorie des kommunikativen Handelns“ geht er dabei auf drei Hauptkomponenten ein: die Entwicklung eines Begriffes der „kommunikativen Rationalität“, eine Verknüpfung der Paradigmen Lebenswelt und System, sowie eine „Theorie der Moderne“. Im Bezug zum Lebensweltbegriff und der Relevanz der Verständigung schlägt er eine Unterscheidung vor zwischen:

- **zweckgerichteter materieller Reproduktion** über welche Subjekte ihre Interessen artikulieren und realisieren und
- **symbolischer Reproduktion**, die durch kulturelle Reproduktion, soziale Integration und Sozialisation die Strukturen der Lebenswelt erhalten und angepasst werden.

Ferner ist der Begriff der Lebenswelt bei Habermas durch weitere komplexe Aspekte beschrieben. Er unterscheidet die **materielle Grundlage der Lebenswelt** (unbelebte und belebte Natur und vom Menschen gestaltete Umwelt) und die **symbolischen Komponenten der Lebenswelt**, die von jeder

Generation durch das Handeln der kommunikativen Alltagspraxis an weitere Generationen weitergegeben werden. Darunter zählt er Beeinflussungen durch: (vgl. Habermas 1981, S. 209)

- Kultur: gesellschaftlich geprägte Deutungsmuster als Basis jeder Verständigung
- Gesellschaft: konkrete soziale Beziehung, Einbindungen, Interaktionen
- Persönlichkeit: durch Sozialisation entwickelte kommunikative Kompetenz des Subjekts

Habermas postuliert, dass der Zugang zu Lebenswelten nur durch gelebte Teilnahme an Interaktionen stattfinden könne und nicht allein durch phänomenologische Betrachtungen. Damit vertritt er eine Position der „dialogischen Philosophie“, indem er annimmt, dass die Lebenswelt eines Subjektes nur erschlossen werden könne, wenn von Sprach- und Handlungskompetenz Gebrauch gemacht wird. Dies formuliert er wie folgt: (s. Habermas 1981, S. 164–165)

„Das Verstehen einer symbolischen Äußerung erfordert grundsätzlich die Teilnahme an einem Prozeß der Verständigung. (...) Die Lebenswelt (...) öffnet sich nur einem Subjekt, das von seiner Sprach- und Handlungskompetenz Gebrauch macht.“

Ferner erklärt er, dass das Verstehen von symbolischen Äußerungen ein Verständigungsprozess sei und geht weiter auf den Begriff der Verständigung im Sinne des kommunikativen Handelns ein. Er beschreibt, dass diese nur in sozialen Situationen stattfindet und ein Ausschnitt aus der Lebenswelt der Kommunizierenden sei, welcher von einem der Kommunizierenden zum Thema gemacht wird, da Interessen oder Handlungsziele verfolgt werden.

Habermas benennt weiter Grundregeln, die erfüllt sein müssen, um eine gelingende Verständigung zu erzielen. Dabei bezieht er sich auf die vier Geltungsansprüche der Verständigung (abgeleitet der vier Weltbezüge kommunikativer Äußerung: formale Welt der Sprache/objektive Welt der Tatsachen/soziale Welt interpersonaler Beziehungen/subjektive Welt der Gefühle)

1. Verständlich sprechen
2. Wahrheit zu sprechen im Bezug zur Welt der Tatsachen
3. Angemessen zu kommunizieren im Bezug zur Welt der sozialen Beziehungen
4. Aufrichtigkeit der eigenen Absichten und Gefühle im Bezug zur inneren Welt

Diese Bezüge sind nicht getrennt voneinander zu verstehen sondern vereint in jedem kommunikativen Akt. Die Grenzen des Verstehens begründet Habermas mit der Tatsache, dass Handelnde teilweise in „ihre Geschichten verstrickt sind“ und somit ihre biologischen, gesellschaftlichen oder psychischen Bedingungen des Handelns nur teilweise durchschauen können.

Neben verschiedenen Preisen und Ehrungen gibt es auch kritische Stimmen zu den Ansätzen von Habermas, so wird ihm unter anderem vorgeworfen von falschen Grundannahmen auszugehen, sowie dass unzureichend kommunikationstheoretische Vorarbeiten berücksichtigt seien und seine Theorie in der Praxis nicht verwertbar sei, siehe hierzu auch Schnädelbach und Honneth/Joas (Honneth und Joas 1986; Schnädelbach 1987).

Da Handlungen und Handlungsspielraum in dieser Arbeit konkret im Kontext von Erzieher*inperspektiven betrachtet werden und diese stark von den Interaktionen und „Dolmetscherleistungen“ (s. Kapitel 2.1.3.) innerhalb verschiedener Kommunikationsebenen stattfinden, bietet die Theorie des kommunikativen Handelns einen möglichen Anknüpfungspunkt zur Analyse der Ergebnisse. Mit dem Theorem der Handlungstheorie als Grundlage wird im Folgenden auf verschiedene Definitionen und Perspektiven von Handlungsspielraum eingegangen.

2.1.2. Handlungsspielraum

Im Folgenden wird sich dem Begriff des Handlungsspielraumes genähert, der in dieser Arbeit verwendet wird. Dabei wird geschildert, wie der Begriff *Handlungsspielraum* generell und im Kontext des Berufsfeldes der Erzieher*innen bislang dargestellt, erforscht und diskutiert wird.

Handlungsspielraum wird im beruflichen Sinne von verschiedensten Disziplinen und daher mit unterschiedlichen Betrachtungsweisen diskutiert. Er ist weder spezifisch in sozialpädagogischen Berufsfeldern verankert noch ist es ein Begriff, der eindeutig (ausschließlich) von anderen Disziplinen besetzt wäre. Um sich dem Begriff zu nähern, werden für diese Arbeit relevante verschiedene Definitionen und Betrachtungsweisen diskutiert und in Bezug zum Beruf der Erzieher*in gestellt. Daraus wird eine eigene zusammenführende Definition entwickelt, die in dieser Arbeit als Grundlage dient.

Im folgenden Kapitel wird dabei erst der Begriff des Handlungsspielraumes, angelehnt an eine psychologische Betrachtungsweise, dargestellt. In diesem Sinne wird ein Bezugssystem dargestellt, das Möglichkeiten bietet, das Konzept eines Handlungsspielraumes auf der allgemeineren Ebene des menschlichen Verhaltens und deren Motive zu betrachten. Folgend wird dargestellt wie Handlungsspielraum nach Nahnsen/Weisser als Lebenslange verstanden wird. Hierbei gelten nicht nur interne Bedingungen des menschlichen Verhaltens sondern Aspekte, die im Kontext von verschiedenen Lebenslangen als wichtig erachtet werden können. Besonders die Möglichkeit Handlungsspielraum als etwas höchst Individuelles wahrzunehmen, wird hierbei deutlich und bietet Anknüpfungspunkte für den Erzieher*innenberuf mit den verschiedensten Facetten.

Im Weiteren wird auf eine Definition eingegangen, die *Handlungsspielraum* speziell im Kontext eines (beliebigen) Arbeitsplatzes diskutiert. Somit kann ein Bezug von menschlichem Verhalten hergestellt werden, speziell bezogen auf die Bedingungen und Besonderheiten eines Arbeitsplatzes, und somit auch eine organisationspezifische Perspektive. Folgend wird sich auf eine Studie bezogen, die den Handlungsspielraum speziell der Berufsgruppe der Erzieher*in in den Fokus nimmt. Hierbei wird der Blickwinkel verengt und vom allgemeinen Handlungsspielraum hingeführt zu Fakten, die sich auf den Handlungsspielraum im Bezug zu Erzieher*innen beziehen. Abschließend wird auf Gesetze und Verordnungen eingegangen, die den Handlungsspielraum von Erzieher*innen gestalten, indem sie legale und illegale Verhalten definieren und Aufgaben an das Handeln von Erzieher*innen stellen – somit einen normativen Handlungskorridor und Erwartungen formulieren. Abschließend wird verkürzt dar-

gelegt, welche Bedingungen und Einflussfaktoren auf den tatsächlichen Tätigkeits- und Handlungsspielraum von Erzieher*innen in einer Einrichtung Einfluss nehmen.

2.1.2.1. Handlungsspielraum nach Nitsch und Hackfort – psychologische Betrachtungsweise

Das Modell des Handlungsspielraumes nach Nitsch und Hackfort basiert auf deren Handlungstheorie, die vorrangig für sportliches Handeln (Bewegungshandeln) entwickelt wurde, sich jedoch nicht nur auf sportliches Handeln sondern auf jegliches Handlungsgeschehen beziehen ließe (vgl. Nitsch 1986). Diese psychologische Handlungstheorie wurde unter anderem in Arbeitsgruppen um Nitsch und Hackfort in Köln und München entwickelt (vgl. Hackfort 1983; Nitsch und Hackfort 1981). Sie wurde als Ergänzung zu rein psychologischen Ansätzen entwickelt und wird als übergreifendes Bezugssystem beschrieben, welches bestehende Methoden, Theorien und empirische Erkenntnisse verbindet. Im Rahmen dieser Auseinandersetzung wird der Handlungsspielraum in objektiven und subjektiven Handlungsspielraum unterteilt.

Der objektive Handlungsspielraum wird dabei differenziert durch die Situationsdeterminanten Person, Umwelt, Aufgabe.

In folgender Graphik ist verdeutlicht, wie der objektive Handlungsspielraum nach Hackfort/Nitsch weiter ausdifferenziert wird.

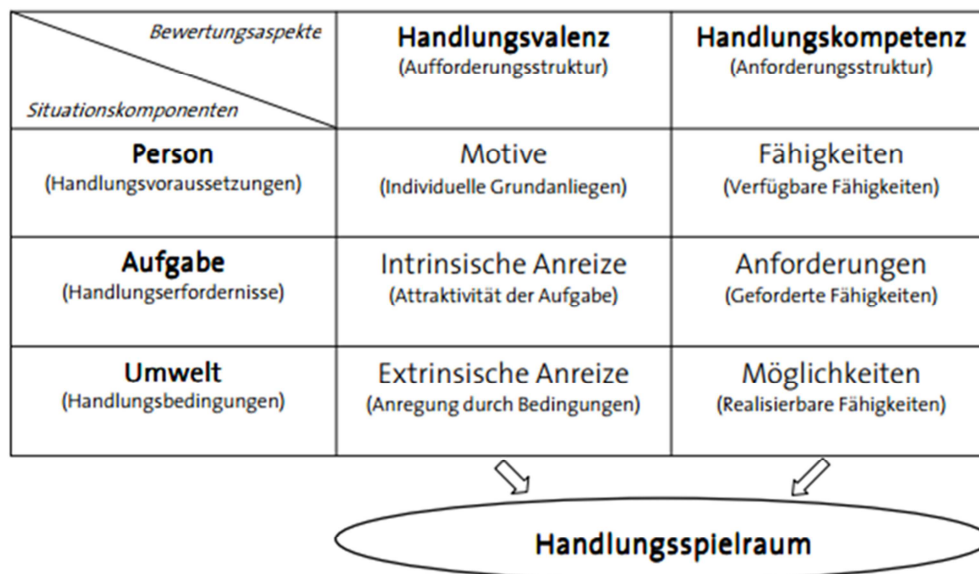


Abbildung 1 Mögliche Diskrepanzen zwischen subjektivem und objektivem Handlungsspielraum (Hackfort 1983)

Als Rahmenraster wird in drei verschiedene **Situationskomponenten** unterteilt. Diese sind:

- Die Person, die mit ihren eigenen Handlungsvoraussetzungen handelt
- Die Aufgabe, die als Handlungserfordernis gestellt ist
- Die Umwelt, die verschiedenste günstige oder ungünstige Handlungsbedingungen stellt.

Neben den Situationskomponenten wird weiter auf **Bewertungsaspekte** eingegangen, diese bilden den zweiten Rahmen zur Einbettung des Handlungsspielraumes. Dabei wird unterschieden zwischen Handlungsvalenz (Aufforderungsstruktur) und Handlungskompetenz (Anforderungsstruktur).

Dies ergibt zusammen eine Matrix mit verschiedenen Möglichkeiten wie *Handlungsspielraum* ausgestaltet und betrachtet werden kann.

Die **Handlungsvalenz** beinhaltet somit im Kontext von den Situationskomponenten verschiedene Möglichkeiten. Im Bezug zur *Person* lässt sich so die Frage nach den individuellen *Motiven* stellen. Während im Kontext der Aufgabe auch Aspekte der intrinsischen Anreize mit einbezogen werden können, wie z.B. besondere Attraktivität der Aufgabe. Bezogen auf die Umwelt können auch extrinsische Anreize eine Rolle spielen und die Ausgestaltung des Handlungsspielraumes beeinflussen.

Auch die **Handlungskompetenz** (Anforderungsstruktur) lässt sich im Rahmen von Person, Aufgabe und Umwelt weiter ausdifferenzieren. Im Bezug zur Person lässt sich hierbei die Frage nach den zur Verfügung stehenden Fähigkeiten stellen. Im Rahmen der Aufgabe gibt es hingegen verschiedene Möglichkeiten der Anforderungen und geforderten Fähigkeiten. Die Umwelt gestaltet dabei die Möglichkeiten und gibt mit vor, welche realisierbaren Fähigkeiten vorhanden sind.

Im Rahmen des subjektiven Handlungsspielraumes wird das Spektrum real ausnutzbarer individueller Handlungsmöglichkeiten verstanden. Nach Nitsch (Nitsch 1986) werden diese weiter differenziert in folgende Unterbereiche:

- Intentionaler Handlungsspielraum (als Raum des Wollens). Hierbei spielen Sinnhaftigkeit, Handlungszweck und Zielbezüge eine Rolle. Beeinflusst wird dieser Bereich durch normative, motivationale und kognitive Faktoren.
- Instrumenteller Handlungsspielraum (als Raum des Verfügens). Hierbei kommen Möglichkeiten der Verwirklichung auf den Prüfstand. Diese Möglichkeiten können begrenzt durch personale, soziale oder materielle Ressourcen sein, wie auch internale Überzeugung /Normen und externale Barrieren.

Wie in Abbildung 2 dargestellt, können die zwei Handlungsspielräume (objektiv, subjektiv) unterschiedliche Bezüge und Konstellationen zu einander haben.

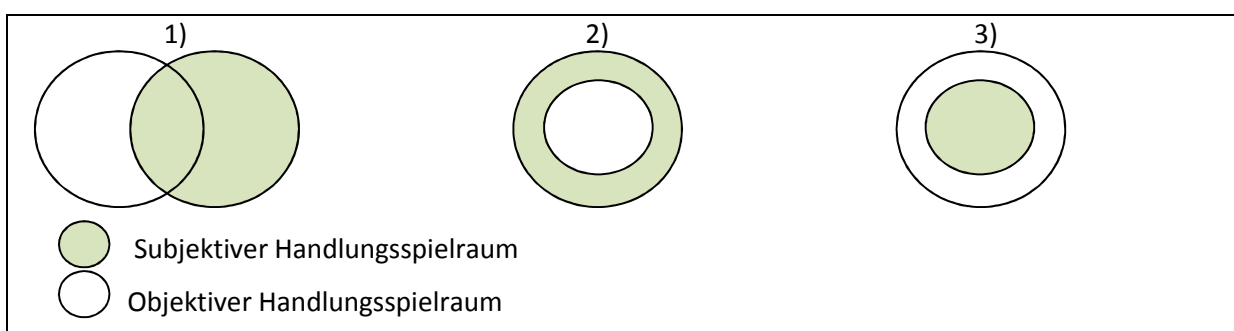


Abbildung 2 Bezüge von Handlungsspielräumen zueinander (Nitsch 1986)

Im ersten Beispiel sind partielle Überschneidungen des objektiven und subjektiven Handlungsspielraumes ersichtlich. Dies kann bedeuten, dass Aspekte im objektiven Handlungsspielraum nicht gesehen oder ignoriert werden, während an anderer Stelle ein größerer subjektiver Handlungsspielraum (irrtümlich) vermutet wird.

Im Beispiel zwei wird ein größerer subjektiver Handlungsspielraum vermutet, welcher objektiv jedoch nicht vorhanden ist. Der objektive Handlungsspielraum ist somit kleiner als angenommen wird. Dies bedeutet, dass eine Person für sich mehr Möglichkeiten sieht als tatsächlich vorhanden sind.

Im dritten Beispiel findet sich die Situation andersherum wieder. Der objektive Handlungsspielraum ist tatsächlich größer als er subjektiv wahrgenommen wird. Es gibt also mehr Handlungsmöglichkeiten als vermutet.

Die subjektive Einschätzung von Valenz und somit der persönlichen Bedeutsamkeit der Aufgabe und des Kompetenzbereichs, also die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, hat dabei großen Einfluss auf die Wahrnehmung von Über- oder Unterforderung, Fremd- oder Selbstbestimmung, Zufriedenheit oder Selbstzweifel. Im Rahmen von systemischen Überlegungen wird dabei deutlich, dass alle Faktoren als System zusammenspielen und schon die Veränderung eines Faktors Einfluss auf das Erleben des eigenen Handlungsspielraumes hat.

Während die dargestellte Perspektive sich auf das allgemeine Verhalten von Menschen bezieht und auf die Einordnung des Handlungsspielraumes in objektiven und subjektiven Bereich, wird im folgenden Modell der Handlungsspielraum auf Lebenslagen von Menschen bezogen.

2.1.2.2. Handlungsspielraum als ganzheitliches Lebenslagenkonzept nach Nahnsen/Weisser

Im Folgenden wird das Lebenslagenkonzept von Neurath/Nahnsen/Weisser vorgestellt, in welchem in fünf verschiedene Handlungsspielräume unterschieden wird, die eine Strukturierung anbieten, um einen mehrdimensionalen Blick auf Handlungsspielräume zu ermöglichen.

Dieses Konzept hat seinen Ursprung in den Überlegungen zur Lebenslage von Otto Neurath in den 50er Jahren, die von Gerhard Weisser weiter formuliert wurden und von Ingeborg Nahnsen in den 70ern überarbeitet und konkret auf den Handlungsspielraum angewandt wurde (vgl. Zander 2008, S. 111). In diesen Überlegungen wird die Selbsttätigkeit des Individuums hervorgehoben, die eine Voraussetzung für die Befriedigung des wahren Interesses an Bildung darstellt. Selbstbestimmung kann dabei nicht von außen erzwungen oder erzeugt werden, es können lediglich Möglichkeitsräume geschaffen und aufgezeigt werden, die es dem Einzelnen ermöglichen, das wahre Interesse auszuleben. Diese Möglichkeitsräume werden von Weisser auch als Spielräume bezeichnet, welche Lebenslagen konstituieren: (s. Weisser 1978, 275, zit. n. Schmidtke 2008, S. 45)

„Als Lebenslage gilt der Spielraum, den die äußeren Umstände dem Menschen für die Erfüllung der Grundanliegen bieten, die ihn bei der Gestaltung seines Lebens leiten oder bei möglichst freier und tiefer Selbstbesinnung zu konsequentem Handeln hinreichender Willensstärke leiten würden“

Ingeborg Nahnsen, Schülerin von Weisser entwickelte diesen Ansatz weiter mit einer Verknüpfung von Praxiserfahrung und Wissenschaftsbezug. Sie formuliert dabei die Lebenslage als: (s. Nahnsen 1975, S. 148)

„Lebensgesamtchancen, deren Realisierung abhängig ist von verschiedenen Faktoren, wie Versorgung, soziale Kontakte, Bildung, Regeneration und Partizipation. Ihr zufolge dient der Begriff der Lebenslage „der Beschreibung der der je betroffenen Lebenssituation...“

Im Gegensatz zu Weißer beschreibt sie dabei einen individuell-strukturellen Ansatz, der nicht davon ausgeht, dass es standardisierbare Bedürfnisse und Interessen von Menschen gebe, sondern diese subjektiv und individuell betrachtet werden müssen.

Im Folgenden werden die fünf Handlungsspielräume, welche als Einheit zu betrachten sind im Allgemeinen dargestellt: (s. Lessmann 2007, S. 105)

Einkommens- und Versorgungsspielraum: Dieser Spielraum umfasst sowohl den Umfang der Versorgung mit Gütern und Diensten als auch den Zugang zu Ressourcen. In diesem Zusammenhang kann sowohl die Einkommensverteilung in gesellschaftlichen Systemen betrachtet werden als auch die Ausprägung und Entwicklung von sozialer Infrastruktur. Grundfragen, die gestellt werden können, sind: Wie sieht es mit der materiellen Versorgung aus? Welche soziale Infrastruktur ist zugänglich?

Lern- und Erfahrungsspielraum: In diesem Spielraum geht es generell um die Möglichkeit der Entfaltung und Realisierung von Interessen und dem Ausmaß an sozialer und räumlicher Mobilität. Dabei können die emotionalen, kognitiven oder sozialen Entfaltungsmöglichkeiten betrachtet werden. Grundfragen in diesem Spielraum können sein: Welche Möglichkeiten gibt es sich zu entfalten, durch welche Strukturen und Angebote kann man sich weiterbilden, welche Zugangsmöglichkeiten gibt es?

Kooperations- und Kontaktspielraum. In diesem Spielraum wird die Möglichkeit der Kommunikation und Interaktion betrachtet, sowie die Verfügbarkeit und Nutzung sozialer Netze. Grundfragen können dabei sein: Inwieweit finden Kooperationen und Interaktionen statt, zwischen wem, wann, wie oft und zu welchen Themen?

Muße- und Regenerationsspielraum: In diesem Spielraum geht es um die Möglichkeiten des Ausgleichs zu den psychologischen Belastungen als auch Belastungen durch Arbeits-, Wohn- und Umweltbedingungen. Grundfragen dieses Spielraumes sind: Welche Möglichkeiten werden geboten um sich von Belastungen im Alltag zu erholen? Welche präventiven Maßnahmen sind möglich, wo und wann kann über dieses Thema gesprochen werden?

Entscheidungs- und Dispositionsspielraum: In diesem Spielraum geht es um die Möglichkeit und das Ausmaß an Beteiligung und Mitentscheidung in verschiedenen Lebensbereichen. Grundfragen in diesem Bereich sind: Wo und wann gibt es Entscheidungsmöglichkeiten, welche Art von Beteiligung ist möglich. Auf welchen Ebenen ist Mitbestimmung möglich und wo können eigene Interessen mit eingebracht werden?

Nachdem das Konzept des Handlungsspielraumes mit Bezug zur Lebenslange vorgestellt wurde, wird im Weiteren auf eine organisationstheoretische Perspektive eingegangen, die den Handlungsspielraum konkret im Kontext des Arbeitsplatzes diskutiert.

2.1.2.3. Handlungsspielraum eines Arbeitsplatzes aus organisationstheoretischer Perspektive

Diese organisationstheoretische Perspektive ermöglicht es Sichtweisen zum Handlungsspielraum darzustellen, die auf der Makroebene generell eines Arbeitsplatzes beschrieben werden und demnach nicht speziell auf den Beruf der Erzieher*innen konzipiert sind. Dies ist wichtig um auf der Metaebene Strukturen und Prinzipien herausfiltern zu können, die in generellen Berufsbetrachtungen als wichtig erachtet werden und sie später auf den Beruf der Erzieher*in anwenden und/oder evtl. ablehnen zu können.

Aus der Perspektive der wissenschaftlichen Betriebsführung wird im Folgenden der „Handlungsspielraum eines Arbeitsplatzes“ nach Ulich (vgl. Ulich et al. 1973) dargestellt. Demnach wurde der Handlungsspielraum vorrangig im Rahmen von Themen der Arbeitsqualität im historischen Kontext in den USA und Europa betrachtet. Bis 1970 hatten sich in der Arbeitswelt sowohl in den USA als auch in Europa starke Optimierungsprinzipien entwickelt, die besonders auf einer starken, kleinschrittigen und standardisierten Arbeitsteilung basierten (s. auch Taylorismus). Ab den 70er Jahren begannen Diskussionen um die Arbeitsqualität und die Folgen des Taylorismus, wie sinnentleerte Arbeit, Gesundheitsschäden durch gleichbleibende Arbeitsabläufe, Monotonie und Unzufriedenheit. In diesem Prozess wurden die Idee und der Begriff des Handlungsspielraums am Arbeitsplatz im Kontext von verbesserter Arbeitsplatzqualität diskutiert.

Diese allgemeinbetriebliche Perspektive wird nach Ulich (ebenda 1973) in zwei Dimensionen unterteilt:

Tätigkeitsspielraum, in welchem der Grad der Spannbreite der Tätigkeiten verstanden wird. Sowohl die Anzahl der unterschiedlichen (Handlungs-)Operationen spielen hierbei eine Rolle als auch die Qualität und das Ausmaß der Unterschiedlichkeit von Handlungen werden darunter verstanden.

Entscheidungs- und Kontrollspielraum als Raum, der durch selbstständige Planungs-, Organisations- und Kontrollbefugnisse bestimmt ist. Diese beinhalten weiterhin:

- das Arbeitstempo
- die Anzahl, Lage und Dauer von Arbeitsunterbrechungen und Pausen
- die notwendigen Arbeitsschritte
- die zeitliche Abfolge von Arbeitsschritten
- die Vorgehensweise
- die Arbeitsmittel

Weiterhin wurde die eben vorgestellte Variante der zweidimensionalen Betrachtungsweisen durch eine fünfdimensionale Sichtweise von Hackman und Oldham ergänzt bzw. erweitert (Hackman und Oldham ©1980). Diese Ergänzungen stellen sich wie folgt dar:

Vielfalt der Aufgaben: Ausmaß der verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eingebracht werden können.

Ganzheitscharakter der Aufgabe: das Ausmaß, in dem am Ende einer Tätigkeit/eines Prozess ein abgeschlossenes „Produkt“ oder Arbeitsergebnis vorliegt.

Bedeutungsgehalt der Aufgabe: das Ausmaß, in dem die Tätigkeit einen identifizierbaren Wert und Nutzen für andere innerhalb oder außerhalb der Institution wahrnimmt.

Autonomie des Handelns: das Ausmaß, in dem die Arbeit unabhängig ausgeführt werden kann und die beschäftigte Person flexibel in zeitlicher und sachlicher Durchführung sein kann.

Rückkoppelung: das Ausmaß an Information, das die beschäftigte Person über die eigenen Arbeitsergebnisse bekommt.

Diese Differenzierungsmöglichkeit ermöglicht Perspektiven und Strukturierungsmöglichkeiten von Handlungsspielraum im beruflichen Kontext.

2.1.2.4. Forschungsstudie Handlungsspielraum im Kontext Prävention arbeitsbedingter Gesundheitsgefahren im Erzieher*innenberuf

Die Diskussion zum Thema Handlungsspielräumen von Erzieher*in wird vorrangig geführt mit Fokus auf die Gesundheit von Erzieher*in und die Relevanz des Handlungsspielraum dabei (vgl. Khan 2005, 2006). Im Folgenden wird auf eine Studie eingegangen, die im Kontext der Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege (Stressreport) zum Beruf Erzieher*innen erstellt wurde. Dabei wurde der Fokus auf Stress und den Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Stressbelastung in ausgewählten Berufen gelegt. 23 verschiedene Berufsgruppen wurden anhand von Fragebögen befragt; in der Berufsgruppe der Erzieher*innen nahmen 622 Personen an der Befragung teil. Generell zeigt sich in der Studie, dass der psychische Gesundheitszustand von Erzieher*innen um 8,2 % schlechter ist als der Durchschnittswert aller befragten Gruppen und Erzieher*innen weiter zu 27% mehr unter psychosomatischen Beschwerden leiden. Dazu gehören beispielsweise Nacken- und Schulterschmerzen, Grübelei, Mattigkeit und innere Unruhe (s. Berger 2004, S. 16). Im Report wird einerseits auf die verursachenden Stressoren eingegangen wie **quantitative Arbeitsbelastung, qualitative Arbeitsbelastung, Arbeitsunterbrechungen** und **Umgebungsbelastungen**, weiterhin werden „Ressourcenfaktoren“ identifiziert, die zur Prävention und Stärkung einer gesunden Arbeitsführung beitragen können. In diesem Kontext wird neben der **Vielseitigkeit, der sozialen Rückendeckung, der Information und Mitsprache** auch auf den **Handlungsspielraum** eingegangen.

Der Handlungsspielraum wird dabei als zentrale Ressource benannt um Stress zu vermindern, dabei wird angenommen, dass Personen, die ihre Arbeit selbstständig planen, einteilen und ausführen können, bereits vorausplanend stressverursachende Situationen vermeiden können. Dies gelingt ihnen besser als Aufgaben und Anweisungen von Dritten auszuführen, die keinen Überblick über aktuelle Situationen und Momentaufnahmen haben.

Es wird abschließend herausgestellt, in wie weit der Handlungsspielraum Einfluss nimmt auf die Stressoren in der Erzieher*inarbeit: (s. Berger 2004, S. 41–42)

„Innerhalb der Gruppe der Erzieher/innen sind Stressreaktionen besonders stark ausgeprägt, wenn folgende Konstellation von Arbeitsbedingungen vorliegt: Hohe quantitative und qualitative Arbeitsbelastungen sowie häufige Arbeitsunterbrechungen in Kombination mit geringer Aufgabenvielfalt und engem Handlungsspielraum bei der Arbeit.“

Benannt wird hierbei erneut der Handlungsspielraum, um eine Verbesserung der Stressbelastung zu erwirken. Können Stressoren nur bedingt gemildert werden (z.B. Lärm), galt es die anderen Ressourcen wie z.B. den Informations- und Handlungsspielraum zu stärken.

Zusammenfassend wird deutlich, dass in der Studie ein Zusammenhang zwischen dem Handlungsspielraum von Erzieher*innen und der Prävention arbeitsbedingter Gesundheitsgefahren hergestellt wird. Ein zu „enger“ Handlungsspielraum wird als Faktor benannt, der Stressreaktionen auslösen kann und somit zur Steigerung von Arbeitsbelastungen führen kann.

2.1.2.5. Rechtlicher/normativer Korridor für Handeln im Erzieher*inberuf

Im folgenden Abschnitt werden rechtliche Grundlagen und Bedingungen für Erzieher*inhandeln dargestellt. Auf dieser normativen Ebene wird festgesetzt, welcher Handlungsspielraum für Erzieher*innen rechtlich zur Verfügung steht. Dies bildet einen Korridor, der dem Handeln von Erzieher*innen einen rechtsstaatlichen Rahmen gibt, nach welchem sie angehalten sind ihren Handlungsspielraum auszugestalten.

In den gesetzlichen Richtlinien wird generell nicht vom *Handlungsspielraum* von Erzieher*innen gesprochen. Vielmehr wird *der Auftrag der Kindertageseinrichtung* formuliert wie im SGB VIII. Der rechtliche Auftrag an Kindertageseinrichtungen und damit an das Erzieher*innenhandeln ist im SGB VIII wie folgt beschrieben: (s. Sozialgesetzbuch 1997, § 22)

„(2) Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen

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

(3) Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen.“

In dieser gesetzlichen Vorlage wird der Auftrag der Einrichtung normativ formuliert und im Weiteren darauf eingegangen, welche Kooperationen vom Träger sichergestellt werden sollen. Fortführend werden in den **Kindertageseinrichtungsgesetzen der einzelnen Bundesländer** diese Thematiken weiter ausdifferenziert.

Diese gesetzliche Beschreibung des Auftrages und der Ziele von Kindertageseinrichtungen werden im Weiteren in den **Bildungsleitlinien oder Orientierungsplänen des Landes** genauer beschrieben und

hierbei auch auf den Tätigkeitsraum von Erzieher*innen eingegangen. Dabei wird das Thema Handlungsspielraum von Erzieher*innen grob umrandet durch die Darlegung der Tätigkeitsbereiche und Anreize für Handlungen um dem Bildungsauftrag gerecht werden zu können.

Zusammenfassend wird in allen gesetzlichen Vorlagen und Leitlinien der Auftrag der Einrichtung deutlich die Jungen und Mädchen in ihrer individuellen Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Es werden verschiedene Bildungsbereiche identifiziert, querliegende Themen benannt, die als permanente Folie zu verstehen sind, und auf die Wichtigkeit der Kooperation mit verschiedenen Akteur*innen hingewiesen. Dabei wird deutlich benannt, dass besonders in Kooperation mit den Erziehungsberechtigten gearbeitet werden muss und eine gegenseitige Beteiligung und Unterstützung angeregt werden soll.

Die Darlegung der normativen Vorgaben ermöglicht ein Rahmenverständnis von Erzieher*inhandeln und ermöglicht eine weitere Perspektive auf Handlungsspielraum von Erzieher*innen.

2.1.2.6. Zusammenführung Graphik Handlungsspielraum als objektiver, subjektiver und individueller Handlungsraum

In der dargestellten Graphik wurden grundlegende Aspekte des Handlungsspielraum- Modells von Nitsch/Hackmann und dem Lebenslagenkonzept (Nahnsen/Weisser) sowie Aspekte aus organisationalstheoretischer Perspektive verbunden und modifiziert.

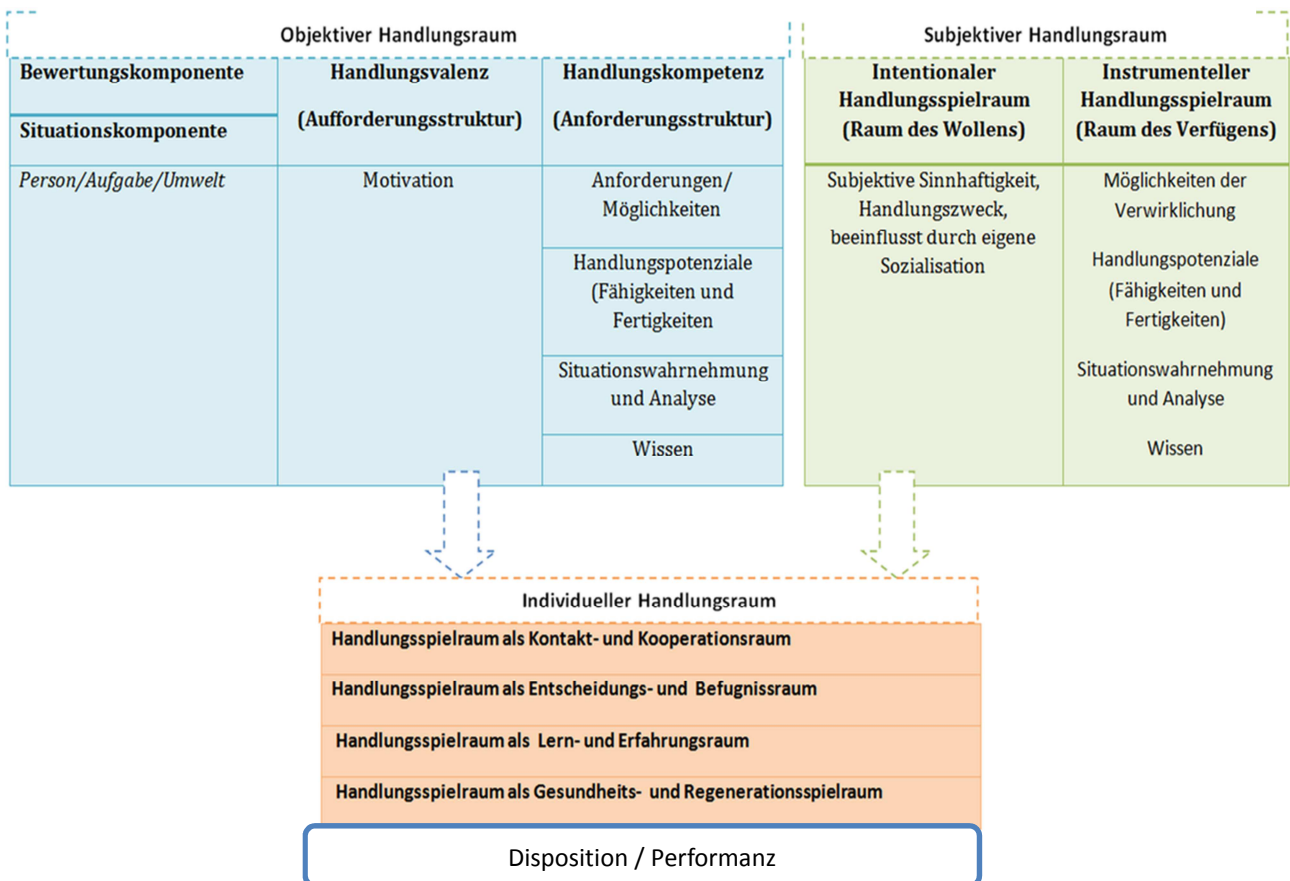


Abbildung 3 Handlungsspielraum als objektiver, subjektiver und individueller Handlungsraum, Darstellung Griepert 2016

Die Graphik beinhaltet somit allgemein psychologische Aspekte, sowie auch eine Perspektive, die die Lebenslage miteinbezieht und in verschiedenen Unterpunkten konkretisiert wird durch Beschreibungen, welche speziell für den Arbeitsplatz konzipiert wurden.

In der Graphik wird der Begriff *Handlungsspielraum* in drei verschiedene Unterpunkte gegliedert, die farblich unterlegt sind.

Der **objektive Handlungsspielraum** unterteilt dabei in die Bewertungskomponenten *Handlungsvalenz* mit einer Aufforderungsstruktur, also einem Motiv und einer Begründung für das Handeln und in *Handlungskompetenz* mit einer Anforderungsstruktur, also den benötigten Fähigkeiten, Anforderungsprofil und verfügbaren Möglichkeiten um zu handeln. Die Situationskomponente gestaltet dabei die Situation, sie lässt sich unterteilen in Person/Aufgabe/Umwelt, welche in diesem Modell vereinfacht zusammengefasst wurden. Die Handlungsvalenz im Bezug zur Person/Aufgabe/Umwelt spiegelt sich hier in der Motivation und dem Motiv für diese Bereiche wieder.

Im Bereich der Handlungskompetenz und den objektiven Anforderungen gilt es verschiedene Aspekte miteinzubeziehen. So stellt die Situation (Person/Aufgabe/Umwelt) verschiedene objektive Anforderungen für das Handeln, wie z.B. spezielle Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Situation erforderlich sind (z.B. Sprache zum Kommunizieren), wie auch eine Situationswahrnehmung und -analyse um in der Situation Grundlagen zum Handeln zu entwickeln und zu erkennen, um welche Situation es sich handelt. Des Weiteren spielt Wissen eine Rolle, hierbei sowohl Fachwissen als auch implizites Wissen (z.B. welche kulturellen Aspekte und Normen gegenüber Eltern angemessen sind). Diese Aspekte des objektiven Handlungsspielraumes ergänzen und überlappen sich mit dem subjektiven Handlungsspielraum.

Im **subjektiven Handlungsspielraum** wird unterschieden zwischen dem *intentionalen Handlungsspielraum* und dem *instrumentellen Handlungsspielraum*. Der *intentionale Raum des Wollens* beinhaltet die subjektiven Motive, beeinflusst durch die eigene Sozialisation und Biographie wie z.B. kulturelle Werte und Normen. So kann das Handeln und die Intention des Handelns unter anderem dadurch bestimmt werden, dass das Subjekt in einer Familientradition aufgewachsen ist, in welcher spezifische Normen (z.B. dass Sauberkeit und Ordnung eine wichtige Rolle spielt) besondere Priorität haben. Dies könnte das spätere Handeln und das Wollen (alle Kinder sollen möglichst sauber sein) beeinflussen.

Der *instrumentelle Handlungsspielraum* beschreibt, was subjektiv als Möglichkeiten des Verfügens denkbar ist. Hierbei werden abermals ähnliche Komponenten wie im objektiven Anforderungsbereich beschrieben. Im subjektiven Handlungsraum beschreiben diese jedoch die subjektive Wahrnehmung des Individuums, was für Instrumente und Fähigkeiten für das Handeln von Nöten sind. Auch hier spielen Handlungspotenziale (Fähigkeiten und Fertigkeiten), Situationswahrnehmung, Analyse und Wissen eine Rolle. Das bedeutet konkret, dass eine Person individuell einschätzt, dass z.B. das eigene

Wissen über Bindungstheorie nicht ausreichend sei und man sich deshalb nicht zutraue eine Eingewöhnungsphase im Krippenbereich zu betreuen. Ein anderes Beispiel ist die Analyse einer Situation in einer Bewegungshalle, in welcher die/der Erzieher*in wahrnimmt und einschätzt, dass vermutlich keine Gefahr drohe und somit keine Intervention in der Kindergruppe auf dem Trampolin von Nöten sei.

Der objektive und subjektive Handlungsspielraum wirken dabei zusammen und können sich je in einer konkreten Situation unter den spezifischen Bedingungen unterschiedlich überlappen oder ineinander verwoben sein. Während die Person sich beispielsweise in einer Situation im Elterngespräch eher unterschätzt und der objektive Handlungsspielraum tatsächlich größer wäre als der wahrgenommene subjektive Handlungsspielraum.

Das Zusammenwirken des objektiven und subjektiven Handlungsspielraums führt zur Konstruktion eines individuellen Handlungsspielraumes. Dieser ist in vier Unterbereiche unterteilt, die eine Strukturierung ermöglichen. Sie beinhalten den Handlungsspielraum als:

- Kontakt- und Kooperationsraum
- Entscheidungs- und Befugnisraum
- Lern- und Erfahrungsraum
- Gesundheits- und Regenerationsraum

Der Handlungsspielraum als *Kontakt- und Kooperationsraum* beinhaltet die Komponenten des Vernetzens, Kontaktierens, des Austauschens zwischen den Akteur*innen in und um die Einrichtung (Jungen, Mädchen, Müttern, Väter, Kolleg*innen, Leitung, Träger, Politiker*innen, Lehrende, Projektpartner*innen, etc.). So kann hier beispielhaft die Kommunikation zwischen Kolleg*innen über Vertretungszeiten eingeordnet werden sowie auch der Kontakt und Kooperationen im Rahmen vom „Brückenjahr“/Übergangsmanagement vom Elementar- zum Primarbereich und die Zusammenarbeit mit Grundschullehrer*innen.

Der *Entscheidungs- und Befugnisraum* strukturiert Handlungsspielraum im Kontext von Machtfragen. Wer, wann, wie viele Entscheidungsbefugnisse und Verfügungs- oder Definitionsmacht inne hat, beeinflusst bei der Ausgestaltung dieses Handlungsspielraumes. Wann kann ich was entscheiden? Der Umgang mit dieser Frage spielt sich im Entscheidungs- und Befugnisraum ab. Dies kann bedeuten, dass es klare transparente Absprachen und Zuständigkeitsbereiche für Erzieher*innen gibt und eine Fachkraft unter anderem weiß, dass es ihr möglich ist selbstständig Ideen zu verwirklichen und z.B. spezielle Materialien einzukaufen oder dies in eine demokratische Diskussion im Kollegium einzubringen.

Der *Handlungsspielraum als Lern- und Erfahrungsraum* beinhaltet Aspekte, die eigene Lernprozesse und Erfahrungsräume umschreiben. Hierbei können Aspekte berücksichtigt werden, die verdeutlichen inwieweit der zur Verfügung stehende Raum genutzt werden kann um z.B. neue Erfahrungen,

Ideen oder Lernprozesse zu erleben und auszugestalten. Dazu zählt auch die Frage wo/wann/wodurch die Person die Möglichkeiten hat, an einer Weiterentwicklung z.B. durch eine Fortbildung oder einer Hospitation in anderen Kindertageseinrichtungen neue Erfahrungsräume zu erleben.

Der *Gesundheits- und Regenerationsraum* umschreibt Aspekte, in welchem die Person Möglichkeiten hat sich zu regenerieren und Raum hat, um auf die körperliche und seelische Gesundheit einzugehen. Hier können Bereiche beschrieben werden, die verdeutlichen wo und inwieweit Personen der Raum zur Verfügung steht, um sich um ihre eigene Unversehrtheit zu kümmern. Dazu zählen sowohl Entspannungsmethoden wie auch rückenfreundliches Mobiliar und Stressverminderung am Arbeitsplatz. Diese vier Bereiche als individueller Handlungsspielraum, der durch das Zusammenspiel des objektiven und subjektiven Handlungsspielraums gestaltet wird, sind begleitet von den Aspekten der **Disposition** und der **Performanz**. Die Disposition benennt eine sozusagen (unsichtbare) Kompetenz, die vorhanden ist, aber noch nicht in Handlungen übergegangen ist, also noch nicht ausgeführt wurde. Unter dem Begriff werden auch Vorbereitungen oder Veranlagungen verstanden. In diesem Modell drückt es aus, dass der Handlungsspielraum (unsichtbar) vorhanden sein kann, aber von einer Person aus individuellen Gründen nicht ausgestaltet wird. Er kann dabei der Person durchaus bekannt sein, und auch objektiver und subjektiver Handlungsspielraum ergänzen sich in dem Maße, dass Handlungen ausgeführt werden können, dennoch muss es nicht zu einer Performanz kommen. Unter Performanz wird hierbei das tatsächliche Ausführen von sichtbaren Handlungen verstanden. Die Aspekte Disposition und Performanz, begleitend zum individuellen Handlungsspielraum, bedeuten in diesem Sinne, dass es subjektiv und situativ ist, wie und wodurch individueller Handlungsspielraum entsteht und gestaltet werden kann, dass es aber auch subjektiv und situativ ist, ob dieser zur Verfügung stehende Raum auch tatsächlich durch sichtbares Handeln ausgestaltet wird. Handlungsspielraum kann demnach vorhanden und wahrgenommen, aber ungenutzt bleiben.

Begründungen zur Graphik

In diesem Modell wurden verschiedenen Änderungen aus den ursprünglichen Erklärungen vorgenommen und Bereiche miteinander kombiniert. Die Aspekte Person, Aufgabe, Umwelt wurden nicht weiter ausdifferenziert, sondern vereinfacht unter einem Punkt verstanden. Da das Modell an anderer Stelle an Komplexität zugenommen hat, wurde sich entschieden diesen Bereich nicht weiter ausdifferenzieren, da es nicht vorrangig relevant für diese Betrachtung scheint. Im objektiven Handlungsspielraum wurden Ergänzungen eingefügt, die aus der organisationstheoretischen Betrachtung abgeleitet wurden, wie die Versorgung/Einkommen und der Bedeutungsgehalt/Attraktivität der Aufgabe, welche sich logisch und sinnvoll im Bereich der Motivation wiederfinden.

Die Aspekte der Handlungspotenziale (Fähigkeiten und Fertigkeiten), der Situationswahrnehmung und Analyse, des Wissens und der Einbettung in die Diskussion um Disposition und Performanz, konn-

te aus der Kompetenz- und Ausbildungsdebatte im frühkindlichen Sektor abgeleitet werden. Hierbei wurde kritisch hinterfragt, in wie weit Aspekte aus einer Kompetenzdebatte auf das Konstrukt des Handlungsspielraumes angewandt werden, da es sich hierbei weder vorrangig um Qualifikationsfragen noch um Kompetenzen handelt. Im eigentlichen Modell kommen des Weiteren Evaluation, Selbstreflexion und Handlungsplanung zur Geltung. Diese Aspekte wurden im Rahmen vom Handlungsspielraum vernachlässigt, da es sich nicht um ein gewünschtes Qualifikationsprofil handelt, sondern um Handlungsmöglichkeiten. Die benannten Aspekte, die jedoch übernommen wurden, richten sich auf das Handeln, welches auch im Kompetenzmodell beschrieben wird, sowie die Bedingungen und Voraussetzungen für Handeln. Somit konnten sie in abgeänderter Form passend in das Modell integriert werden.

Aus dem Modell von Nitsch und Hackmann wurde die Dreier-Perspektive auf Handlungsspielraum übernommen und besonders die Idee des objektiven und subjektiven Handlungsspielraum und deren Zusammenspiel. Im eigentlichen Modell entsteht daraus der „Handlungsspielraum“. Dieser wurde im dargestellten Modell weiter ausgestaltet durch die Differenzierung von Nahnsen/Weisser. Hierbei wurden jedoch nicht alle fünf Bereiche übernommen, sondern der Einkommens- und Versorgungsspielraum wurde als eigener Aspekt vernachlässigt und kann unter „Versorgung/Einkommen“ im objektiven Handlungsspielraum interpretiert werden. Der Begriff Entscheidungs- und Dispositionsraum wurde dabei in Entscheidungs- und Befugnisraum geändert, da der Begriff und das Verständnis von Disposition im Modell anders besetzt werden und an dieser Stelle nicht passend erscheint. Hingehen scheint es sinnvoll den Begriff der Befugnisse mit aufzunehmen, da gerade im Kontext von Machtfragen Entscheidungen und Befugnisse von Bedeutung sind. Des Weiteren wurde der Muße- und Regenerationsraum geändert in Gesundheits- und Regenerationsraum. Diese Änderung wurde getroffen, da das neue Wording passender ist und es dem Begriff Muße auf den ersten Blick an Klarheit und Ausdruck in diesem Kontext fehlt. Gesundheitsaspekte und der Handlungsspielraum in dieser Einbettung bilden einen wichtigen Faktor um ganzheitliche und somit auch psychische und physische Aspekte mit in die Diskussion aufzunehmen, dessen Zusammenhang bereits durch die Studien von Khan belegt sind (vgl. Khan 2005, 2006)

Dieses Modell bildet eine Strukturierungs- und Erklärungsmöglichkeit um den Aspekt des Handlungsspielraum zu betrachten. Das Modell bringt dabei Aspekte eines generellen Handlungsspielraumes zusammen und bietet dennoch die Perspektive dieses im Rahmen vom Handlungsspielraum an einem Arbeitsplatz zu verbinden.

In Kapitel 4.3. wird dieses Modell mit den empirischen Ergebnissen aus den Interviews zusammen gebracht und erneut diskutiert und modifiziert. Daraus können Erkenntnisse gewonnen werden, die Hinweise darauf geben wie Handlungsspielraum sich aus der Perspektive von Erzieher*innen im Rahmen dieses Modells ausgestaltet.

4. Forschungsdesign

Im Folgenden wird auf die Erhebung und dessen Forschungsdesign eingegangen. Dazu werden sowohl der methodologische Rahmen als auch das theoretische Sampling und die Kontexte der Erhebung erläutert, sowie auf die Interviewmethoden und Auswertungsverfahren eingegangen. Abschließend wird die Reflexion der Forscherin zu dem Forschungsprozess beschrieben.

4.1. Methodologischer Rahmen

Der Forschungsprozess wird als Weg verstanden neue Erkenntnisse zu einer relevanten Fragestellung zu liefern. Dabei wird im Folgenden unterschieden in Forschungsinteresse, Forschungsfragen und methodologisch verorteter Forschungsgegenstand.

Das **Forschungsinteresse** in dieser Arbeit besteht darin, ein umfassendes Verständnis der Perspektiven von Erzieher*innen im frühkindlichen Bereich zu ihrem beruflichen Handlungsspielraum im Kontext von Professionalisierungswegen zu entwickeln.

Die dabei zu beantwortende **Forschungsfragen**, wurden wie folgt gewählt:

Wie nehmen Erzieher*innen ihre beruflichen Gestaltungs- und Handlungsspielräume wahr? Wie werden diese individuell konstruiert? Welche Herausforderungen und Bewältigungsstrategien werden von den praktizierenden Akteur*innen formuliert und welche Schlüsse lassen sich daraus für die Professionalisierung des Feldes ziehen?

Der methodologisch verortete **Forschungsgegenstand** wird dabei wie folgt benannt:

Subjektive und relationale Konzepte und Deutungsmuster von Erzieher*innen auf ihren beruflichen Handlungsspielraum im Alltag von Kindertageseinrichtungen zu erfassen. Diese Konzepte als Wirklichkeitskonstruktion lassen Rückschlüsse zu Herausforderungen und Chancen der Gestaltung von Handlungsspielräumen zu. Professionalisierung findet immer auch durch die Akteure*innen im Feld selber statt (Abbott 1988; Karsten 2003; Rabe-Kleberg 1993), somit können diese subjektiven Konzepte Aufschluss darüber geben, welchen Einfluss sie im Kontext von Professionalisierungsprozessen im frühkindlichen Bereich einnehmen.

Der Forschungsgegenstand wird weiterhin als kognitive Repräsentation/Wirklichkeitskonstruktion verortet und lässt sich sowohl unter der „Theorie sozialer Repräsentationen“ (vgl. Moscovici und Duveen 2001) diskutieren als auch unter den Grundannahme des sozialen Konstruktivismus mit dem Merkmal des „Kritisches Hinterfragens von für-sicher-geglaubtem Wissen“, und der Annahme, dass menschliche Wirklichkeit das Resultat aktiver, individueller Konstruktionsleistungen sei, welche in Kommunikationsprozessen vollzogen werden und durch diese und weitere (gesellschaftliche) Konventionen aufrechterhalten oder verbreitet werde. Dieses ist insbesondere in Bezug auf das Forschungsdesign von Wichtigkeit, da die befragten Erzieher*innen durch das Interview ihre eigene Wirklichkeit konstruieren, und durch den Kommunikationsprozess versprachlichen und rekonstruieren. Die Perso-

nen formulieren im Moment des Interviews die für sie als wichtig wahrgenommenen Dinge, Prozesse oder Personen als Ergebnis umfassender Denk- und Bewertungsprozesse, die von biographischen und kulturellen Faktoren beeinflusst wurden (s. Lindemann, S. 56). Diese Konstruktionen sind eingebettet in die individuelle Lebenswelt, die in einer Kultur verortet ist und durch soziale Verhältnisse und Beziehungen strukturiert wird (vgl. Siebert 1999, S. 11f). Weiterhin gibt es Übereinstimmungen mit dem Denkgebäude der „Deutungsmuster“ in der theoretischen Tradition der Wissenssoziologie (Oevermann 2001). Hierbei wird davon ausgegangen, dass „implizites Wissen“ in Organisationen eingelagert ist, welches unter anderem durch qualitative Forschungsmethoden und insbesondere durch Interpretation sichtbar gemacht werden könne. Soziale Repräsentationen sind dabei durch Interaktionen von Menschen hervorgebracht und finden in einem Diskurs statt. Deutungsmuster lassen sich daran anknüpfen und ergänzen, dass diese nicht nur wahrgenommen und konstruiert werden sondern auch Grundlagen für Anleitungen zum tatsächlichen Handeln sind (vgl. Helfferich 2005, S. 33).

Folgendes **Material** wurde erhoben, um auf die Forschungsfragen eingehen zu können:

Einzelinterviews und Gruppendiskussionen mit Erzieher*innen, die mit Kindern von drei - sechs Jahren in Deutschland arbeiten, diese wurden kontrastierend gesampelt und in offenen narrativen Interviews erhoben.

4.1.1. Interviewmethoden

Im Folgenden wird beschrieben, welche Interviewmethoden in dieser Studie genutzt wurden.

4.1.1.1. Das narrative Interview

Fritz Schütze gilt als Entwickler dieses Verfahrens, welches hauptsächlich in den 70er und 80er Jahren in der Herausbildung der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung verwendet wurde. Die größte Herausforderung und somit auch der Vorteil dieser Methode besteht in der Erfassung von einem „Verständnis sozialer Wirklichkeit als Resultat interpretativer Prozesse“ (s. Friebertshäuser/Prenzel 1997, S. 445). So können Erzählungen, wie sie mit dem narrativen Interview hervorgebracht werden, soziale Wirklichkeit aus der Perspektive der handelnden und erleidenden Subjekte darstellen (s. Boller et al. 2010, S. 477)

Auf den unterschiedlichen Ebenen der Alltagswirklichkeit und des Alltagshandelns können so Erfahrungen durch Erzählungen deutlich werden:

„Erzählungen (Geschichten) sind im Alltag ein allgemein vertrautes und gängiges Mittel, um jemanden etwas, das uns selbst betrifft oder das wir erlebt haben, mitzuteilen. Erzählungen sind Ausdruck selbst gemachter Erfahrungen. d.h. wir greifen immer dann auf sie als Kommunikationsmedium zurück, wenn es darum geht, Eigenerlebtes einem anderen nahe zu bringen“ (s. Bohnsack 2000, S.106).

Das narrative Interview zeichnet sich dadurch aus, dass es den jeweiligen Interviewpartner*innen eine Darstellung ausgehend von den eigenen Relevanzsetzungen ermöglicht. Der/ Die Erzählende erhält die Möglichkeit selbst eigene Prioritäten zu setzen, sowie das Erzählte in eine eigene Ordnung

zu bringen ohne einem Interviewleitfaden folgen zu müssen. Dazu müssen jedoch auch einige Regeln bei der Interviewführung bedacht werden.

Das zentrale Merkmal des narrativen Interviews bildet die ausführliche und ungestörte „Stehgreiferzählung“ des Befragten, zu der er oder sie durch eine offene Erzählaufforderung in Form einer Eingangsfrage angeregt wird (vgl. Friebertshäuser 2010, S. 387).

Anschließend folgt die Haupterzählung, in der unter anderem weitere Abläufe rekonstruiert werden. Durch die interaktive Struktur des Interviews werden hierbei ganz normale kommunikative Regeln aktiviert, die auch sonst außerhalb von einer Interviewsituation in Kraft treten. Dabei muss der Interviewer oder die Interviewerin sich aber bewusst sein, dass es sich nicht um ein normales Gespräch handelt, sondern um eine Erhebungssituation, daher sollte er oder sie sich auch mit Zwischenfragen und Kommentaren zurückhalten. Die Haupterzählung wird abschließend mit einer Erzählkoda beendet, mit der der Erzählende wieder in die Gegenwart zurückkehrt. Erst nach diesem Zeitpunkt des Interviews, das mehrere Stunden oder Interviewtermine dauern kann, kann der Interviewende Nachfragen formulieren. Narratives wird somit als Erkenntnisquelle genutzt (vgl. Boller et al. 2010, S. 459). In der Erhebung wurde mit einem offenen Frageimpuls gearbeitet, um die Interviewten zu ermuntern narrativ die eigenen subjektiven Konstruktionen zu formulieren. Dabei wurde im Vorfeld aufgefordert etwas über den eigenen beruflichen Werdegang zu schildern, so dass einerseits das „Gespräch“ locker begonnen werden konnte und eventuellen Ängsten und besonderen Erwartungen begegnet werden konnte.

Erzählimpulse	Begründung	Aufrechterhaltungsfragen
Schildern Sie mir bitte ihren beruflichen Werdegang! Wann und wo haben Sie Ihre Ausbildung gemacht? Wo haben Sie gearbeitet und wie alt waren Sie damals ?	Lockerer Einstieg in eine Erzählsituation Informationen über den Werdegang birgt womöglich Rückschlüsse auf den wahrgenommenen Handlungsspielraum	Können Sie das genauer beschreiben? Was meinen Sie damit? Fällt Ihnen dazu noch was ein?

<p>Erzählen Sie mir bitte wie Sie ihren beruflichen Handlungsspielraum und Gestaltungsspielraum in ihrer sozialpädagogischen Arbeit sehen! Sie können sich gerne viel Zeit lassen und über alles erzählen, was Ihnen einfällt. Ich höre erst einmal nur zu.</p>	<p>Offener Impuls um Freiraum für Erzählung zu lassen. (Wie sehen Sie das?) Bewusst Handlungs- und Gestaltungsspielraum gewählt, um ein weites Spektrum an Antworten zuzulassen. Begriff sozialpädagogische Arbeit gewählt, um weiterhin offen zu sein, (je nachdem was der/die Befragte darunter versteht) andererseits Abgrenzung von privatem Spielraum. „Ihrer Arbeit“ gewählt, um konkret über die eigene Praxis zu sprechen. Hingewiesen, dass Zeit vorhanden ist und die Interviewerin sich zurückhalten wird, sowie dass über „alles“ erzählt werden kann, was dazu einfällt als erneute Ermunterung und Öffnung der Erzähl-Situation</p>	<p>Können Sie das genauer beschreiben? Was meinen Sie damit? Fällt Ihnen dazu noch Etwas ein? Wie meinen Sie das? Wie war das dann?</p>
---	---	---

4.1.1.2. Gruppendiskussion

Im Verlauf des Forschungsprozesses wurde eine Gruppendiskussion geführt. Der Auswahl dieser Methode liegt die Annahme zu Grunde, dass die Meinungen der beteiligten Personen vor allem dann zum Tragen kommen, wenn die Beteiligten gezwungen sind, im Gespräch Position zu beziehen. Dann entstehen „kollektive Orientierungsmuster“, die die informelle Gruppenmeinung des betreffenden Kollektivs abbilden (vgl. Bohnsack 2008, S. 206 ff). Durch den Diskursprozess hindurch kann durch die einzelnen Redebeiträge ein kollektives Sinnmuster erkenntlich werden.

Die Methode eignet sich nach Mayring (vgl. Mayring 2002, S. 78) besonders zur Erhebung kollektiver Einstellungen, Ideologien und Vorurteile. Da in dieser Studie möglichst heterogene Fälle und Ergebnisse miteinbezogen werden sollten, wurde das Gruppendiskussionsverfahren gewählt, um unter anderen kollektive Einstellungen und Meinungen zu identifizieren.

Nach Mayring ist der Ablauf einer Gruppendiskussion wie folgt strukturiert: (vgl. Mayring 2002, S. 79)

- Formulierung der Fragestellung
- Gruppenbildung
- Darbieten des Grundreizes
- Freie Diskussion
- Einführung von weiteren Reizargumenten durch den/die Diskussionsleiter*in
- Metadiskussion zur Bewertung der Diskussion

Die *Formulierung der Fragestellung* wurde in Kapitel 3.3.1. dargelegt. Zur *Gruppenbildung* lässt sich beschreiben, dass darauf geachtet wurde, dass sich die Diskussionsteilnehmer*innen kennen und bereits vertraut miteinander sind.

Gruppe R bestand aus fünf Erzieher*innen, die zwar in unterschiedlichen Einrichtungen arbeiten, aber bereits seit einem Jahr gemeinsam berufsbegleitend studieren und sich regelmäßig für Studiengangstage an der Hochschule treffen. Im Rahmen einer Exkursion nach Berlin, die durch die Forscherin begleitet wurde, wurde die Gruppendiskussion in einem Café durchgeführt.

In Gruppe R wurde ein Erzähl-Impuls dargeboten, dieser wurde angeschlossen an eine Diskussion, die von den Teilnehmer*innen bereits vor geplantem Diskussionsbeginn geführt wurde. Die Diskussteilnehmer*innen unterhielten sich über Herausforderungen und einschränkende Praktiken in ihrem Alltag in Kindertageseinrichtungen. Das Aufnahmegerät wurde mit Erlaubnis dazu angestellt und die eigentlichen Gruppendiskussionsfragen wurden im Laufe des Gesprächs integriert.

Es folgte eine *freie Diskussion*; auf *weitere Anreize* wurde verzichtet, da diese nicht von Nöten schienen und den Verlauf der Diskussion gestört hätten.

Ebenfalls dokumentiert wurden in einem Interviewprotokoll die Erhebungssituationen und wie es zur Kontaktaufnahme und letztendlich dem Interview kam (s. Anhang).

Im Folgenden wird dargelegt nach welcher Auswertungsmethode gearbeitet wurde.

4.1.2. Theoretisches Sampling

Innerhalb der qualitativen Sozialforschung versteht man unter theoretischem Sampling die Auswahl einer Datenquelle, eines Falles, einer Stichprobe bzw. eines Ereignisses vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen. Dabei geht es um die Nutzung von verschiedenen Informationsquellen um wichtige Dimensionen zu entwickeln (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 148).

Somit kann die Komplexität von menschlichen und sozialen Phänomenen gewürdigt werden, ohne Verallgemeinerungen vornehmen zu müssen. Des Weiteren ist diese Vorgangsweise Ausdruck eines zirkulären Forschungsablaufs.

Um die Vielfalt der Möglichkeiten zu berücksichtigen wurde ein möglichst heterogenes Feld befragt. So geht es weder darum, die Repräsentativität der Stichprobe durch Zufallsauswahl ihrer Mitglieder zu gewährleisten, noch um ihre geschichtete Zusammensetzung. Vielmehr werden Personen, Gruppen etc. nach ihrem (zu erwartenden) Gehalt an Neuem für die zu entwickelnde Theorie in die Untersuchung mit einbezogen (vgl. Flick 2007, S. 157ff.) Dadurch kann auf eine maximale Variation im Sample eingegangen werden, es werden dabei zwar wenige aber besonders unterschiedliche Fälle einbezogen, um z.B. auch Unterschiedlichkeiten, die im Feld sind, zu erschließen (vgl. Flick 2007, S. 156). Dabei lassen sich Sampling-Entscheidungen nicht isoliert treffen: „Es gibt nicht per se die richtige Entscheidung oder Strategie“ (s. Flick 2007, S. 169). Auch in dieser Arbeit wurden verschiedene Sampling-Vorhaben im Laufe des Prozesses modifiziert und der Situationen angepasst. So wären auch noch Befragte aus den neuen Bundesländern interessant gewesen, konnten aber aus forschungspragmatischen Gründen nicht mit einbezogen werden.

In dieser Arbeit wurde kontrastierend gesampelt. Im Folgenden ist dargestellt, welche Auswahl getroffen wurde, welche Personen befragt wurden und wie im Sampling vorgegangen wurde.

Synonym Person	Alter	Träger	Ort	Sonstiges
Herr M.	22	Waldkindergarten Elterninitiative (privater Träger)	Niedersachsen, Ort mit 3198 Einwohner*innen	sechs Monate Berufserfahrung
Frau C.	35	Integrative Gruppe Lebenshilfe	Niedersachsen Ort mit 73.000 Einwohner*innen	
Frau N.	36	Springkraft Gemeinnützige Gesellschaft für Paritätische Sozialarbeit	Niedersachsen Ort mit 73.000 Einwohner*innen	Befragte hatte zum Zeitpunkt ein Studium aufgenommen
Frau K.	24	Evangelische Kindertageseinrichtung	Niedersachsen Kleinstadt mit 46.000 Einwohner*innen	Befragte studiert berufsintegrierend Soziale Arbeit
Gruppendiskussion R (Anzahl 5)	22 – 45	Verschiedene Träger Einrichtungen mit Kindern drei – sechs Jahre	Ländlich/ Kleinstadt/ Großstadt Hamburg / Niedersachsen	Befragte studieren berufsintegrierend Soziale Arbeit

Im Sampling wurde geplant sowohl weibliche als auch männliche Erzieher*innen zu befragen. Die Diskussion um Männer in Kindertageseinrichtungen findet nicht erst seit der Offensive „Mehr Männer in Kindertageseinrichtungen“ (vgl. Aigner und Rohrmann 2012; Cremers 2012) statt. Deutlich wird, dass männliche Erzieher Teil der Kultur einer Kindertageseinrichtung sind und vermehrt werden, deshalb wurde es als notwendig erachtet auch diese männliche Perspektive exemplarisch durch befragte männliche Personen abzudecken. Auch mögliche Heterogenität bedingt durch Alter und Berufserfahrung wurden mit einbezogen, so dass Personen verschiedenen Alters und mit verschiedener Praxiserfahrung ausgesucht wurden. Ob Personen erst wenige Jahre seit ihrer Ausbildung in der Praxis sind, oder schon viele Jahre unter einem oder mehreren Trägern mit verschiedenen Kolleg*innen gearbeitet haben, beeinflusst die eigenen Handlungsweisen und Perspektiven. Diese Vielseitigkeit wurde in diesem Sampling aufgegriffen. Des Weiteren wurde nach verschiedenen Trägern gesampelt. Die Landschaft der Kindertageseinrichtungen ist vielseitig und höchst heterogen organisiert (vgl. Kapitel 2.1.3.). Träger unterscheiden sich nicht nur durch verschiedene Finanzierungsmodalitäten, Organisationsstrukturen und Personalführung, sondern durch weitere vielschichtige und höchst unterschiedliche Vorgehensweisen und Strukturen. Verschiedene Träger in das Sampling mit aufzunehmen,

erschien dabei unerlässlich um möglichst vielseitige Möglichkeiten an Perspektiven und Aussagen zu bekommen.

Im Sample sind einige Erzieher*innen inbegriffen, die berufsintegrierend oder grundständig studieren. Hochschulstudiengänge im Rahmen der Frühpädagogik sind seit der Diskussion um Akademisierung (vgl. Kapitel 2.1.1.2.) keine Seltenheit mehr. Vermehrt werden akademische Ausbildungen angeboten und die Studierenden befinden sich zeitgleich in der Praxis und somit im konkreten Kontext von Kindertageseinrichtungen wieder. Daher ist es eine realistische Auswahl, wenn diese Fälle mit einbezogen werden.

Es wurden Erzieher*innen aus den Bundesländern Niedersachsen und Hamburg im Jahr 2010 befragt. Während zu Beginn der Forschung noch eine weitere Auswahl an Bundesländern in der Planung vorgesehen war, wurde die Erhebung aus forschungspragmatischen Gründen auf diese beiden Bundesländer begrenzt

4.2. Auswertungsverfahren

In dieser Arbeit wurde nach dem Forschungsstil der Grounded Theory (vgl. Glaser et al. 2008) vorgegangen und es mit dem Vorgehen der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 2010) kombiniert. Das Vorgehen im Stil der Grounded Theory, also vor allem induktiv und offen, wurde durch einige Aspekte der qualitativen Inhaltsanalyse, die als eher regelgeleitet bezeichnet werden kann, verbunden und als sinnvolle Ergänzung durchgeführt.

Die Forderung von Glaser und Strauss, die Forschung „gegenstandsnahe“ und an den empirischen Daten verankert durchzuführen, ist dadurch gewährleistet, dass der Forschungsprozess der Auswertung und Analyse in einem zirkulären Vorgehen stattfindet und sich dadurch immer wieder modifiziert und anpasst, dabei aber jederzeit Daten an der Empirie überprüft werden können. Weiterhin wird vermehrt mit In-Vivo Codes gearbeitet, um den Sprachgebrauch der Befragten möglichst wenig zu verfälschen. Im Rahmen dieses Prozesses wurde an geeigneten Stellen eine „komparative Analyse“ durchgeführt (s. Strauss und Corbin 1996, S. 52), wobei Daten innerhalb von Fallgruppen oder Vergleichsgruppen miteinander verglichen werden können.

Als erster Schritt wurde das Material **offen codiert**(vgl. Glaser et al. 2008):

Hierbei werden zumeist in den ersten Stadien der Datenauswertung die Daten sehr breit und umfassend ausgewertet, um das Material so vollständig und facettenreich wie möglich zu analysieren.

Ziel ist es:

- den Text auf interessante Phänomene aufzubrechen
- einen Überblick über die Konzepte zu bekommen, die zur Beschreibung dieser Phänomene dienen.

Das offene Codieren lässt sich dabei unterschiedlich detailliert anwenden. Man kann einen Text dabei Zeile für Zeile, Satz oder abschnittsweise codieren oder auch Codes in Bezug auf ganze Texte vergeben.

Welche dieser Alternativen gewählt wird, hängt von der Fragestellung, vom Material, vom persönlichen Stil des Interpretieren und von der Phase im Forschungsprozess ab (vgl. Flick 2007, S. 392). Im Rahmen des Auswertungsverfahrens dieser Studie wurde das vorliegende Material sowohl Zeile für Zeile als auch abschnittsweise codiert und sowohl händisch per Zettel als auch mit einem computer-gestützten Verfahren (MAXQDR) (vgl. Kuckartz 2010), das offene Codieren, vorgenommen. Es entstanden dabei Tabellen mit Textzitatens und um die hundert verschiedene recht detaillierte Codes, die in einem zweiten Schritt weiter bearbeitet wurden.

In dieser Arbeit wird der Begriff Code verstanden als eine codierte Sinneinheit oder ein codiertes Segment, das in dem Forschungsvorgehen sinnvoll angepasste Thematiken und Elemente strukturiert. Im Schritt **des axialen Codierens** werden schon vorhandene Konzepte verfeinert. Dabei wird eine Kategorie in den Mittelpunkt gestellt und ein Beziehungsnetz ausgearbeitet, um die Kategorie aufzuarbeiten. Die so genannten Achsenkategorien werden mit mehreren Textstellen belegt und in Zusammenhang gesetzt um somit Relationen deutlich zu machen, die anschließend überprüft werden. Da sich nicht alle Konzepte und Kategorien dafür eignen genau nach diesem Schema vorzugehen, wurden Auswertungsschritte der Qualitativen Inhaltsanalyse hinzugenommen

Beim **selektiven Codieren** ist das Ziel die Ergebnisse zu einer Theorie zu integrieren. Dabei wird erarbeitet, welche Kategorien für die Theoriebildung am fruchtbarsten sind, wozu Codelisten, Daten, Diagramme ausgewertet und nach Gewichtung sortiert werden.

Das selektive Codieren setzt das axiale Codieren auf einem höheren Abstraktionsniveau fort. Ziel dieses Schrittes ist die Herausarbeitung der Kernkategorien, um die sich die anderen entwickelten Kategorien herum gruppieren lassen und durch die sie integriert werden. Dies wurde in der Graphik Handlungsspielraum als objektiver, subjektiver, individueller Raum aus Erzieher*inperspektive ausformuliert und erneut an den Daten überprüft. Der Interpretationsvorgang wurde ebenso wie die Einbeziehung zusätzlichen Materials an dem Punkt abgebrochen, an dem die theoretische Sättigung erreicht wurde, also weitere Codierungen, Anreicherungen von Kategorien etc., keine neuen Erkenntnisse mehr liefern bzw. versprechen (vgl. Flick 2007, S. 396ff.).

Weiterhin im Forschungsprozess angewandt wurde im Rahmen der Grounded Theory an geeigneten Stellen die „constant comparative method“, die die Entdeckung, Generalisierung und Spezifizierung empirisch fundierter Theorie beinhaltet. Demnach bedürfen empirisch begründete Schlussfolgerungen nicht nur der Übereinstimmung, sondern immer auch der Differenz im Datenmaterial. Hierbei kann auch das „Prinzip des Kontrasts in der Gemeinsamkeit“ konstatiert werden. Bei diesem Ansatz ist es möglich einzelne Sequenzen zu vergleichen sowohl um Fallvergleiche herzustellen bis hin zu Theorie und Typenbildung (s. Bohnsack et al. 2003, S. 100–101). Im Rahmen dieser Arbeit wurde an ausgewählten Stellen komparative Momente eingearbeitet und beschrieben (vgl. Kapitel 4.2.3.). Dabei wurde diese Methode besonders dann gewählt, wenn im Interviewmaterial ersichtlich wurde,

dass zu einem gleichen Thema extrem unterschiedliche oder gegenläufige Meinungen der Befragten deutlich wurden. Um diese Heterogenität besser nachzeichnen zu können, wurden diese exemplarisch ausformuliert.

Angelehnt an das Verfahren der „Zusammenfassung“ nach Mayring wurde der Text reduziert, generalisiert und in Paraphrasen gegliedert (s. Mayring, 2002, S. 116). Folgende Tabelle gibt einen exemplarischen Überblick über das Vorgehen.

Reduktion	Generalisierung	Paraphrase	Textsegment
Kommunikation Macht Entscheidungen	Grenze/Divergenzen Zusammenarbeit Herausforderung Kommunikation	Unzufriedenheit mit nicht eingehaltenen Absprachen unter Kol- leg*innen	<i>es war die Absprache, ICH küm- mer` mich drum, und dann war es plötzlich fertig, wo ich dachte NAJA, es ist halt so entweder wir sprechen es ab, dann halt ich mich auch dran. Oder...ja, dann brauchen wir auch keine Abspra- chen treffen, wofür treffen wir dann Absprachen, wenn es doch nicht gemacht wird, wie gesagt?</i>

Es wurde in dieser Arbeit bewusst mit einer narrativen Form gearbeitet, um exemplarisch subjektive Wahrnehmung der im Feld-Tätigen aufdecken zu können. Die Interviewten wurden eingeladen von ihren Handlungen im Berufsalltag zu sprechen. Da das Handeln im Beruf der/des Erzieher*in nie vollkommen von der eigenen Persönlichkeit abgespalten werden kann (vgl. Gruschka 1985), sind es immer auch sehr persönliche individuelle Geschichten, die die Befragten preisgeben.

Nach Lenk sind die „Bedingungen und Möglichkeiten des Sprechens, Darstellens, Deutens, Erkennens, Denkens, Meinens, Wertens und Handelns“ generell interpretativ gestaltete Momente sowie interpretationsabhängig (s. Lenk/Mayring 2010, S. 209). Des Weiteren ist ersichtlich, dass der Akt der Interpretation immer ein subjektives Handeln ist. Ein Subjekt mit eigener Biographie, Vorverständnis, Alltagswirklichkeiten und Befindlichkeiten erschließt sich die Deutung eines vorliegenden Textmaterials. Somit ist Interpretation auch immer eine Selbstäußerung von einem Menschen, der interpretiert (vgl. Bude 2008, S. 571). Dies kann und muss kritisch bedacht sein, genauso müssen aber auch die Chancen und Möglichkeiten, die durch Interpretationen hervorkommen, sichtbar sein. Es wird mit dieser Arbeit nicht der Anspruch erhoben, pauschale Theorien zu erarbeiten mit universeller Gültigkeit, Anwendbarkeit oder Relevanz, sondern, wie Bude hervorhebt, „kontextualistische Erklärungen, die von befristeter Gültigkeit, von lokaler Anwendbarkeit und von perspektivischer Relevanz sind“ (s. Bude 2010, S. 576).

Interpretationen sind aber in der qualitativen Forschung notwendig, da Wirklichkeit nicht als homologes Gebilde konzeptualisiert ist, sondern durch Mehrdeutigkeit, Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit (vgl. Matt 2008, S. 580). Dadurch entsteht die Notwendigkeit eine Lesart zu entwickeln, mit der das vorliegende Material eine sinnvolle Deutung ergibt. Nach Matt ist dies die Aufgabe des Forschenden, nämlich eine „Er- und Bereitstellung eines kategorialen und kontextualen Apparates“, um sinnvolle Deutungen möglich zu machen: „Diesen Interpretationsrahmen zu erstellen, die Relevanz des Geschehens zu konstruieren, ist die Aufgabe des Forschers“ (s. Matt 2010, S. 580). Dass Interpretationen die Kritik der Willkürlichkeit vorgeworfen wird, ist unter anderem nachvollziehbar, im Folgenden wird auf diesen Punkt, Methodenkritik und Reichweite der Ergebnisse eingegangen.

4.3. Methodenkritik

Kritik an qualitativer Forschung gilt häufig der Problematik der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse (vgl. Mayring 2002, S. 24), daher werden im Folgenden die fünf Postulate qualitativen Denkens dargestellt und ferner beschrieben wie sich im Rahmen dieser Arbeit auf diese bezogen wurde (vgl. Mayring 2002, S. 24ff):

Orientierung am Subjekt, Berücksichtigung der Ganzheit des Subjektes

- Durch eine offene Interviewführung und Fallbeschreibungen sowie die Darlegung der Kontexte der Erhebung und ihre historische Bedingtheit wird diesem Postulat begegnet.

Sorgfältige Deskription, genaue Beschreibung am Subjekt, Einzelfallbezogenheit, Kontrollierbarkeit

- Die Interviews liegen als Transkripte vor, die Auswertungsschritte wurden in Memos und im Forschungstagebuch festgehalten. Kontexte und Einzelfallbeschreibungen wurden vorgenommen.

*Interpretation, Vorverständnis explizieren, Auseinandersetzung Forscher*in – Gegenstand – Interaktion*

- Da das eigene Vorverständnis grundlegend die Interpretation beeinflusst, wurde im Sinne der hermeneutischen Spirale (vgl. Danner 2006) im Kapitel Reflexivität der Forscherin (vgl. Kapitel 3.4.) das eigene Vorverständnis dargelegt.

Verallgemeinerungsprozess, Prüfung ob Regelableitungen möglich sind und wo Quantifizierungen sinnvoll sind

- Quantifizierbarkeit wurde geprüft, Verallgemeinerungsprozess wurde durch argumentative Verallgemeinerung vorgenommen.

Lamnek geht von ähnlichen Gütekriterien qualitativer Sozialforschung aus (Offenheit, Reflexivität, Explikation, Forschung als Kommunikation) und ergänzt diese noch durch folgende Prinzipien: den Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand und der Flexibilität (vgl. Lamnek 2010, S. 19). Wie

im Kapitel 3.4., der Reflexion der Forscherin, beschrieben wird, wurde sowohl Forschung im Prozess verstanden und flexibel auf Forschungsbedingungen und -gegenstand eingegangen.

Auch die Methode des narrativen Interviews birgt Grenzen, denn zu bedenken ist, dass das narrative Interview hauptsächlich zum Einsatz kommt, wenn der Informant eine Geschichte erzählen kann und die soziale Erscheinung für den potentiellen Erzählenden erlebten Prozesscharakter beinhaltet (vgl. Glinka 1998, S. 29). Denn mit der zunehmenden Verwendung des narrativen Interviews ergibt sich das Problem vieler Varianten, die nicht aller einer „Qualitätskontrolle“ nach narrativistischen Kriterien in der Datenerhebung oder Analyse standhalten (vgl. Flick 2007, S. 458). Weiter beschreibt Schründer-Lenzen:

„Nicht die interpretative Wahrheit ist entdeckbar, auch das Verstehen des Anderen ist immer nur annäherungsweise möglich, denn Interpretation ist immer Konstruktion. Typenbildung ist mithin ein Prozess idealtypischen Verstehens, ist Konstruktbildung“ (vgl. Schründer-Lenzen 2010, S. 107).

Deutlich wird hier die Herausforderung, die Interpretation als Konstruktion formuliert. Im Hinblick auf die Methode der Gruppendiskussion lässt sich kritisch feststellen, dass es schwierig ist im Nachhinein festzustellen, ob eine bestimmte Äußerung die tatsächliche Meinung der Befragten wiedergibt oder von Gruppendynamiken beeinflusst wurde.

Somit ist es in der Auswertung nur schwer möglich die Trennung von inhaltlichen Themen und Gruppeneffekten sauber vorzunehmen. Da im Rahmen dieser Studie soziale Konstruktionen zum Thema Handlungsspielraum von Erzieher*innen erfasst werden, kann mit diesem Kritikpunkt in dem Sinne umgegangen werden, dass auch die kollektiven Meinungen, die von Gruppendynamiken beeinflusst werden, erfasst werden. Erzieher*innen agieren in sozialen Kontexten mit Kolleg*innen und in verschiedenen Gruppen. In dieser Arbeit liegt die Priorität nicht (nur) darauf einzelne Meinungen von Befragten zu erfassen, sondern es ist auch von Interesse wie sich die kollektiv getätigten Meinungen bilden. Ob diese von Gruppendynamik beeinflusst sind oder nicht, ist hierbei irrelevant.

Weitere Herausforderung bei Interviews ist die **soziale Erwünschtheit**, die es zu beachten gilt, dies bedeutet, dass Befragte möglicherweise Antworten geben, von denen sie annehmen, dass diese auf mehr Zustimmung beim Interviewenden stoßen, als die korrekten Antworten. Dies kann besonders bei sehr intimen oder peinlichen Themen stattfinden. Da in dieser Untersuchung Fragen zum beruflichen Handlungsspielraum gestellt wurden, wird davon ausgegangen, dass evtl. minimale erwünschte Antworten gegeben wurden, da dieses Phänomen methodisch nicht auszuschließen ist. In der folgenden Reflexion des Forschungsprozesses durch die Forscherin wird auf weitere kritische Punkte verwiesen.

4.4. Reflexion des Forschungsprozesses durch die Forscherin

Um einen selbstreflektierten Blickwinkel einnehmen zu können, ist die Betrachtung des subjektiven Forschungsprozesses wichtig.

Diese Introspektion, die die Analyse des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns vornimmt, wurde bereits von Franz Brentano als „innere Wahrnehmung“ als Zugang zu innerpsychischen Phänomenen formuliert. Methodentheoretisch wird dieser Zugang jedoch erst wieder seit jüngster Zeit aufgenommen. Mayring formuliert dazu (s. Mayring 2002, S. 31):

„Aus qualitativ-interpretativer Sicht ist das natürlich zu begrüßen, denn die Explikation des Vorverständnisses, die interpretative Erschließung des Gegenstandes ohne Introspektive ist gar nicht möglich.“

Im folgenden Kapitel wird daher bewusst subjektiv und persönlich auf den Forschungsprozess geblickt und verschiedene Aspekte dargelegt.

In diesem Fall wurde parallel ein Forschungstagebuch geschrieben, welches im Sinne der Grounded Theory (vgl. Glaser et al. 2008) auch Memos enthält. Fuchs macht deutlich, dass es selten eine strukturierte vorgeplante Zeitabfolge von Forschungsschritten geben kann, sondern Forschungsprozesse komplex und Schritte, Ideen und Vorgehensweisen miteinander verwoben sind und oft revidiert, erneuert, und rekonstruiert werden müssen. Dazu leistet ein Forschungstagebuch Unterstützung (s. Fuchs 1998, S. 223):

Um in qualitativer Sozialforschung einen validen Grundbaustein in Interpretationsprozessen zu erstellen, bedarf es sowohl einer kommunikativen Validierung als auch einer Validierung durch „Offenlegung des Vorgehens und des Interpretationsprozesses“. Matt fordert daher „die eigene Autorenschaft im Text sichtbar werden zu lassen, die eigenen Vorstellungen, Perspektiven und Kompetenzen offen zu legen“ (vgl. Matt 2010, S. 585ff).

In dieser Arbeit wurden Interpretationsprozesse in verschiedenen kollegialen Korridoren besprochen und diskutiert und somit versucht sich einer kommunikativen Validierung anzunähern. Dazu zählten nicht nur die halbjährigen Treffen in verschiedenen Forschungskolloquien des strukturierten Promotionsstudiums, auch in Forschungswerkstätten der Fachhochschule Kiel und einem regelmäßig privat organisierten Zirkel mit Berufsschullehrer*innen, Fachberater*innen, Wissenschaftler*innen konnte in multiperspektivischer Runde die Interpretationsprozesse sowie Zwischenergebnisse präsentiert und diskutiert werden. Vielfach wurde das Vorgehen in der Arbeit daraufhin überarbeitet und Teilschritte, vorläufige Ergebnisse neu betrachtet, modifiziert oder weggelassen.

Um den Kontext der Arbeit einordnen zu können, scheint es weiterhin notwendig einige subjektive Deutungsmuster, Sichtweisen, Motive und Vorannahmen der Verfasserin offen zu legen

Die von Glaser und Strauss entwickelte Richtung einer Theoriegenerierung und nicht einer Überprüfung bereits bestehender Hypothesen führte dazu, dass eine Diskussion über das „Vorwissen“ des

Forschenden entstand. Das grundlegende Problem dabei sei die Kontrolle des vom Forschenden mitgebrachten Vorwissens über ein Thema. Meinefeld (vgl. Meinefeld 2010) formuliert dazu, dass eine erste Voraussetzung für die Lösung des Dilemmas die Anerkennung sei, dass das Darlegen des eigenen Vorwissens nur „näherungsweise“ zu genügen sei. Die Erfassung sozialer Realität kann nur durch die eigene subjektive „Brille“ und eigene subjektive Kategorien und Denkmuster passieren.

Diese Reflexion, da höchst individuell und biographisch abhängig, ist demzufolge nicht normierbar und sollte nach Meinert in der Forschungspraxis erprobt werden. In dieser Arbeit wurden dazu die fortlaufenden Memos und das Forschungstagebuch genutzt um das Vorwissen der Forscherin zu reflektieren und (annähernd) sichtbar zu machen. Im Folgenden werden einige Aspekte daraus dargestellt.

Die Motivation um sich dem Thema zu nähern, war auf einer Seite ein großes Interesse zum Thema Partizipation in Kindertagesstätten, sowohl auf der Ebene der Jungen und Mädchen als auch auf der Ebene der Fachkräfte, als auch die Chance durch narrative Interviews Erkenntnisse zu erlangen, die im Sinne eines Bottom Up Prozesses neue und vielfältige (überraschende) Momente besitzen können. Durch die Vorstellungen der handelnden Fachkräfte in einem (selbst) bestimmten Handlungsbereich wurde das Augenmerk auf den Begriff des Handlungsspielraums gelegt. Grundlegende Fragen, die von Erkenntnisinteresse waren, sind:

- Wie werden individuell Handlungsspielräume gestaltet und konstruiert?
- An welche Grenzen stoßen die Akteur*innen? Wo ist der eigene Handlungsspielraum zu Ende und warum? Was behindert die Ausgestaltung vom eigenen Handlungsspielraum?
- Welche Bedeutung hat die Ausgestaltung des beruflichen Handlungsspielraumes in Bezug auf die aktuelle Professionalisierung im Feld?

Zu den impliziten Vorannahmen der Ergebnisse, die erwartet wurden, bestand die Haltung, dass es Hinweise geben könnte, dass Fachkräfte ihren Handlungsspielraum als eher begrenzt wahrnehmen könnten, wobei es weitere Hinweise geben könnte, dass dieser durch verschiedene (kreative, mutige) Ausgestaltungen dennoch erweiterbar hätte sein können. Des Weiteren wurde implizit vermutet Hinweise zu finden, dass Erwachsene, die den zur Verfügung stehenden Handlungsspielraum professionell gestalten und/ oder erweitern, auch Impulsgeber*in sein können für die Handlungen auf der Ebene der Kinder, um somit partizipative Entwicklungen begleiten zu können.

Implizit wurde weiterhin angenommen, dass die Befragten den Wunsch nach mehr Handlungsspielraum äußern würden.

Feldzugang

Eine Herausforderung, die in diesem Sinne erwartet wurde, war unter anderem die Schwierigkeit des Feldzuganges. Wissenschaftlich Arbeitende, mit einem Forschungsdesign, das sehr offene Frageimpulse beinhaltet und somit eine Erzählsituation ermöglicht und verlangt, könnten abschreckend auf

Erzieher*innen wirken. Auch nach Flick bedürfen offene Interviews ein größeres Vertrauen zum Forschenden bzw. es könnte eine größere Hemmschwelle vorliegen sich an den Interviews zu beteiligen: (s. Flick 2011, S. 142)

„Offene Interviews verlangen ein wesentlich weiter gehendes Sich-Einlassen vom untersuchten Subjekt zum Forscher, als dies für die Bearbeitung etwas eines Fragebogens notwendig ist. Die Aufzeichnungen von Alltagsgesprächen ist mit vorab kaum überschaubarem Maß an Offenlegung des eigenen Alltags für die Beteiligten verknüpft.“

Dies konnte im Prozess selbst erfahren werden. Besonders bei schriftlichen Anschreiben an Kindertagesstätten oder Verteilen von Informationsblättern kamen selten Rückmeldungen. Per Email wurden ca. 50 Kindertagesstätten angeschrieben, sowie ein Verteiler von Hamburger Kindertagesstätten, der nach Prüfung die Anfrage weiterleitete. Von diesen ca. hundert benachrichtigten Stellen, gab es einen Rücklauf von 0 %. In einem Leitungstreffen, von einer Fachberatung in einer Kleinstadt organisiert, konnte das Forschungsvorhaben außerdem persönlich vorgestellt werden. In diesem Kreis erschienen die Reaktionen aber eher misstrauisch und zurückhaltend. Im Nachfolgenden meldete sich keine der fünf Frauen. Grundlegend ist jedoch zu beachten, dass das Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung derzeit von verschiedensten Seiten beforscht wird, sei es von forschenden Studierenden in Projekten/Praxisberichten oder in Forschungsprojekten der WIFF/AWIFF, womit sich auch erklären lassen könnte, warum Interviewanfragen nicht wahrgenommen werden aufgrund einer Vielzahl an Anfragen.

Kontakte zu Personen, die am Interview teilnahmen, entstanden letztendlich durch das Akquirieren des beruflichen Netzwerks und über Kontakte und Beziehungen, die die Anfrage weiterleiteten sowie persönlich geeignete Personen im Sampling ansprachen. Diese Verbindungen, die durch persönliche Ansprechpartner vermittelt wurden, machte es den Interviewten einfacher Vertrauen zu fassen an einem Interview, und aus ihrer Sicht an einer Befragung teilzunehmen und einen Einblick in ihre Arbeit zu geben. Flick macht deutlich, dass Beziehungen hierbei eine tragende Rolle spielen können: „...hier spielen Prozesse der Aushandlung, Strategien der Verweisung im Sinne des Schneeballsystems und vor allem die Fähigkeit der Herstellung von Beziehungen eine zentrale Rolle“ (Flick 2011, S. 148). Dieser Vorgang ist nicht nur als Herausforderung zu sehen, sondern der Einstieg in ein Untersuchungsfeld ist auch als „soziologischen Lernprozess“ zu verstehen (s. Flick 2011, S. 148).

Innerhalb dieses Lernprozesses wurden verschiedene komplexe Anforderungen gestellt, wie in folgendem Zitat deutlich wird:

„Der Zugang zum Untersuchungsfeld beinhaltet mehr als einfach nur da zu sein. Dabei handelt es sich um einen komplexen Prozess der Selbstverortung und des Verortetwerdens im Feld.“ (s. Flick 2011, S. 152).

Da in der Interviewmethode das Erzählen als Alltagskompetenz vorausgesetzt wurde, kann es auch hier zu Herausforderungen kommen, da diese Kompetenz unterschiedlich gut von den Beteiligten beherrscht wird. Bei einer Interviewten, die eher eine zurückhaltenden Haltung einnahm, musste

forschungssensibel und individuell auf diese Situation eingegangen werden, dazu gehört nicht nur die Fähigkeit Pausen auszuhalten und sich selbst zurückzunehmen, sondern auch flexibel mit Aufrechterhaltungsfragen das Gespräch am Laufen halten, und dabei reflexiv mit Mimik und Körperhaltung umzugehen.

Die beschriebene Komplexität drückte sich dabei vor allem in alltäglich wirkenden Handlungen aus, die nun eine Bedeutungsänderung erfahren hatten. Dadurch dass das Gespräch über die eigene Praxis in der Kindertageseinrichtung nun als „Interview“ für ein Forschungsvorhaben wahrgenommen wurde, schien es sowohl Zugang zu Erzähltem zu ermöglichen jedoch auch eine Grenze aufzubauen, mit dem Hintergedanken „Antworte ich auch richtig?“ im Sinne der sozialen Erwünschtheit.

Dies wurde unter anderem deutlich durch eine Aussage, nach Ende des Interviews als eine Befragte zum Abschluss formulierte: „Ich glaub **jetzt** weiß ich worum es eigentlich ging, du willst was über die Ausbildung herausfinden, oder?“.

Dies impliziert, dass es ein „eigentliches Ziel“ gibt, dass herausgefunden werden sollte und das mit verschiedenen Fragen erreicht werden sollte.

Diese Herausforderungen durch das Interview an sich hat auch etwas mit der Rollenverteilung bei der Interviewführung zu tun. Dass es dabei häufig zu Irritationen kommt, sich in der Interviewsituation zu Recht zu finden, beschreibt Flick wie folgt: (s. Flick 2007 S. 234–235)

„...ist die systematische Verletzung der Rollenerwartungen an beide Beteiligte: einerseits der Erwartung an die Situation "Interview", da (zumindest im Hauptteil) keine Fragen im klassischen Sinne gestellt werden; andererseits werden auch die Erwartungen an die Situation "Alltagserzählung" nicht erfüllt, da der große Spielraum zur Erzählung, der dem Interviewten hier einseitig eingeräumt wird, im Alltag kaum einmal gegeben ist.“

Theoretisches Sampling

Auch in den Entscheidungen des Samplings gibt es kein starres Vorgehen, es kann kaum vorgeplante „richtige“ Vorgehen geben, sondern angepasst an die Charakteristika des Feldes, der Unabgeschlossenheit, Komplexität und Prozesshaftigkeit in von und mit Menschen gestalteten Handlungen, gelten auch im Forschungsvorgehen ähnliche Maxime:

„Sampling-Entscheidungen lassen sich nicht isoliert treffen. Es gibt nicht per se die richtige Entscheidung oder Strategie.“ (s. Flick 2011, S. 169)

Auch in diesem Forschungsvorhaben, gab es verschiedene Entscheidungsänderungen, und nach dem Schneeball-Prinzip neu akquirierte Zielpersonen, die ins Sampling sinnvollerweise aufgenommen werden konnten, da sich die Hauptblickrichtung und beschrifteten thematischen Linien, sich bereits abzeichneten. Gleichzeitig schien es eine Weile unklar, ob das Material, das fest eingeplant war und im Rahmen einer aufwendigen Reise nach Schweden erhoben wurde, überhaupt zu einem gewissen Zeitpunkt noch angemessen schien mit in die Auswertung einbezogen zu werden. Sich klar zu ma-

chen, dass an dieser Stelle nicht „des Aufwandes wegen“ an dem Material festgehalten wird, sondern aus inhaltlichen Gründen entschieden werden muss, um die Qualität des Prozesses nicht zu mindern, war an dieser Stelle wichtig. Es wurde daher entschieden, das Material aus Schweden nicht mit einzubeziehen.

Codes und Kategorien

In der Auswertungsphase und der Komplexität von verschiedensten Vorgehensweisen wurde es als besonders herausfordernd empfunden, mit den einzelnen Begrifflichkeiten und ihren Bedeutungen differenziert umzugehen. Dies wurde vor allem in Bezug zu dem Wort „Codes, Codieren“, „Kategorie“ so empfunden. Dies unterstreicht auch Kuckartz: (s. Kuckartz 2010, S. 62)

„In der Grounded Theorie findet man Bezeichnungen wie: Code, Kategorie, Konzept, Subkategorie, Dimension und Merkmal. Hierzu ist keine saubere Definition findbar, teilweise wird es synonym verwendet.“

Im Laufe des Prozess wurden in dieser Arbeit mit verschiedenen Begrifflichkeiten, wie Dimension, Codes, Ober-Code, Unter-Code, Phänomen, gearbeitet. Da der Forschungsprozess im zirkulären Vorgehen oft Prozesse neu ausgestaltet, wurden auch hierbei Begrifflichkeiten sinnvoll für dieses Vorhaben adaptiert und neu verwendet.

Die Offenheit der Grounded Theory wurde mit einem regelgeleitetem Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse verbunden. Dies war vor allem auch daher notwendig, da es teilweise sehr schwer fiel, die Zahl der neu gefunden „Codes“ zu einer übersichtlichen Anzahl zu reduzieren. Bei der Sichtung des Materials scheint plötzlich jeder Aspekt wichtig, und die Entscheidung zur Trennung von herausgearbeiteten Aspekten ist schwer. Eine Dreiermatrix, mit der zeitweise codiert wurde, stellte sich als zu generalisierend heraus und führte dazu, dass im Text nach Hinweisen zum Schemata gezielt gesucht wurde und sich vermindert auf neue Aspekte und Konzepte eingelassen werden konnte. Dies wurde wieder verworfen, um weiter offen an dem Material arbeiten zu können.

5. Darstellung der Forschungsergebnisse

5.1. Darstellung der Einzelfälle der Interviews und Kontexte

Im Folgenden werden Einzelfallanalysen und Kontexte der Interviews dargestellt, um die Ergebnisse der Analyse besser einordnen zu können und Hintergrundinformationen zu ermöglichen. Die Einzelfälle werden dabei durch ein Motto eingeleitet, welche prägnante Zitate aus dem Interview darstellen und dem Einzelfall ein Profil geben. Ermöglicht wird durch dieses Vorgehen Argumentationszusammenhänge und Charakteristika sowie Sinnstrukturen der Individuen nachzeichnen und würdigen zu können. In den Falldarstellungen werden prägnante Zitate genutzt, um eng am eigenen Sprachgebrauch die Individuen darstellen zu können. Des Weiteren befindet sich am Ende der Beschreibung eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Aussagen. Es wurden fallimmanente Strukturen und

Themen erarbeitet und keine vorher festgelegten übertragbaren Themen genutzt, da dies der individuellen Darstellung der Subjekte widersprechen würde.

5.1.1. Falldarstellung 1 - Frau N.

Motto: „wenn viele Frauen in einem Team arbeiten, ist es auch oft so, dass Konkurrenzdruck von vorn herein herrscht“(Interview 2, Z. 605-607)

Frau N. hat die Erzieher*innenausbildung 1995-1999 in Niedersachsen absolviert; diese beinhaltet ein Jahr Sozialpflege, ein Jahr Sozialassistentin und zwei Jahre Erzieher*innenausbildung. Anschließend arbeitete sie in zwei verschiedenen Kindertageseinrichtungen für insgesamt fünf Jahre, die sowohl als „eher klein“ als auch sehr groß beschrieben werden. Ab 2003 begann Frau N. ein Studium der beruflichen Bildung in der Sozialpädagogik in Niedersachsen. Anschließend ist sie bis zum Zeitpunkt des Interviews für weitere anderthalb Jahre als Arbeitskraft in Kindergarten und Krippe tätig.

Aus den Aussagen von Frau N. lassen sich Hinweise für Sichtweisen ihres **Bildungsverständnisses** sowie **Bild vom Kind und/oder Bild vom Menschen finden**. So beschreibt sie ihre Sichtweise von Kindern als neugierige Wesen, die sich selber bilden:

„es geht in erster Linie darum Kinder bei ihrer natürlichen Neugierde und diese natürliche Neugierde aufrecht zu erhalten“ (Interview 2, Z. 324-325)

Weiterhin beschreibt sie, dass Kinder Ideen von sich aus mitbringen, die unterstützt werden müssen und Kinder und ihre Wahrnehmung ernst genommen werden müssten ebenso wie die Wichtigkeit von dialogischer und wertschätzender Kommunikation mit Kindern. Frau N. beschreibt, dass eine Beziehung und Bindung zu dem Kind wichtiger Faktor für die pädagogische Arbeit sei und benennt exemplarisch das Vorgehen beim Wickeln von Kleinkindern:

„Und bevor sich ein Kind, bevor ich ein Kind dazu benutze, in seine Intimsphäre einzugreifen, brauche ich erstmal `ne Beziehung, mit diesem Kind. Das ist nämlich ganz wichtig. Also Wickelzeit ist auch ganz doll Beziehungspflege, total. Dieses Kind entblößt sich da vor mir, beziehungsweise entblöße ich dieses Kind und es liegt völlig schutzlos da und da muss ich drauf pochen, dass da vorher `ne Beziehung herrscht.“ (Interview 2, Z. 383-388)

Frau N. geht in vielen Punkten auf Inhalte zu ihrer **Ausbildung** ein, bzw. stellt ihre Sichtweise zu Theorie und Praxis von sozialpädagogischer Arbeit dar. Da Frau N. selber zur Zeit des Interviews in einem Studiengang eingeschrieben ist, könnte dies Ursache sein für vermehrte Gedanken zur (Problematik der) **Theorie-Praxis-Verzahnung**.

Sie benennt dabei vielfach das Spannungsverhältnis, dass Theoriewissen („Fachbücher“) alleine nicht ausreichen, um gute pädagogische Praxis zu erzeugen, sondern die Persönlichkeit der Erzieher*in dabei wichtigster Faktor sei. Im folgenden Zitat wird dies deutlich:

„und das schaffst du nicht in dem du weißt, was irgendjemand Berühmtes mal gesagt hat oder in dem du irgendwelche Sozialisationstheorien kennst, das spielt überhaupt keine Rolle, für die ganze pädagogische Arbeit nicht, sondern es geht echt darum, mit

Freude, mit eigener Neugierde, die eigene Neugierde darf auch nie sterben.“(Interview 2, Z. 325-329)

Deutlich wird weiterhin in wiederholten Aussagen, dass Frau N. den Begriff der „**Persönlichkeit**“ vielfach verwendet. Dabei geht sie darauf ein, dass man entweder eine Persönlichkeit schon mitbringt, die stark ist, oder im Laufe der Berufserfahrung eine Persönlichkeit ausbilden kann. In einigen Aussagen benutzt sie den Überbegriff Persönlichkeit, um sich von theoriegeleitetem Handeln („Fachbüchern“) abzugrenzen. Grundsätzlich macht sie deutlich, dass die Vorstellung von Persönlichkeitsmerkmalen als sehr wichtig erachtet wird, wie im folgenden Zitat deutlich wird:

„Sondern du lernst es nur in deiner täglichen Arbeit, aber wenn du dann schon keine Persönlichkeit mitbringst, die sowas aushalten könnte, dann ist es einfach schlecht, dann kann das nichts werden.“ (Interview 2, Z. 320-322)

Frau N. beschreibt außerdem Verhaltensweisen, die sie bei anderen als **kritisch** empfindet. Dabei spricht sie häufig darüber, wie „man“ nicht sein sollte und was „man“ nicht tun sollte und objektiviert ihre Kritik damit. Erneut spricht sie häufig von Persönlichkeitsmerkmalen, die ihrer Meinung nach dafür ausschlaggebend sind. Des Weiteren benutzt sie in diesem Zusammenhang mehrfach das Wort „gepolt sein“ und unterstreicht die Sichtweise, dass dieses Verhalten eher statisch und persönlichkeitsabhängig, also auch eher nicht änderbar sei.

„Bei dem einen endet die Arbeit dann Punkt zwölf, der nimmt dann ganz wenig mit nach Hause und ist dann einfach nur da. Oder man ist eben anders gepolt und nimmt noch ganz viele Dinge mit nach Hause.“ (Interview 2, Z. 43-45)

„Und wenn du dann nicht in der Lage bist `nen Austausch zu haben, verfällt man auch ganz schnell in irgendwas Monotones. Weil der Mensch an sich ist auch einfach so gepolt, er geht eben den einfachsten Weg – fertig aus“ (Interview 2, Z. 362-365)

Frau N. geht im Laufe des Interviews auf verschiedene Erfahrungen in verschiedenen Kindertageseinrichtungen ein. Im Rückblick auf die Zeit als Berufsanfängerin beschreibt sie diese als sehr schwierig, weil für sie aus verschiedenen Gründen wenig Spielraum bestand, sie sich „hat unterbuttern“ lassen und auch im Gegensatz zur Leitung unterschiedliche Auffassungen von Bildungsprozessen beschreibt. Sie fasst diese Zeit wie folgt zusammen:

„Und da bin ich schon manchmal nach Hause gegangen und hätte heulen könne, weil der Tag meiner Persönlichkeit überhaupt nicht entsprochen hat. Also, man muss... ich hab mich da schon ziemlich verstellen müssen und wenig von meiner pädagogischen Arbeit einbringen können, die ich mir selber so zu Recht gelegt hatte.“ (Interview 2, Z. 238-241)

„und in der ersten Kita, war es schon so, dass ich mich hab sehr unterbuttern lassen und nicht so viel meinen Handlungsspielraum ausgelebt hab, beziehungsweise erweitert hab, durch Kompromisse“ (Interview 2, Z. 148-150)

Frau N. beschreibt außerdem verschiedene Bereiche, in denen sie ihren Handlungsspielraum als gestaltbar wahrgenommen hat. Dabei geht sie vermehrt auf „**Konzeptionsarbeit**“ ein und beschreibt, wie sie im Laufe ihrer Berufserfahrung und durch mehr Selbstbewusstsein – durch das Studium – sich

zufriedenstellend in der Entwicklung von Konzeptionen für Kindertageseinrichtungen einbringen kann.

„in der Kita in der ich jetzt bin, arbeiten wir auch an 'ner Konzeption und dort, kann ich mich ganz anders einbringen und viel viel viel offener einfach auch sagen was mich stört und was mich nicht stört“ (Interview 2, Z. 161-163)

Das Thema **Studium** verbalisiert Frau N. auf verschiedene Weisen. Unter anderem geht sie eher kritisch mit dem Theoriewissen um und beschreibt mehrfach, dass man die geeignete „Persönlichkeit“ und Motivation für den Beruf nicht an der Uni lernen kann. Auf der anderen Seite beschreibt sie, dass sie durch das Studium mehr Selbstbewusstsein erlangen konnte, um sich z.B. in der Konzeptionsarbeit auch argumentativ besser einbringen zu können:

„Und durch das Studium hat sich das schon so gewandelt, dass man zumindest mehr Selbstbewusstsein entwickelt hat, also nicht zwangsläufig, also auch schon mehr Theoriewissen, aber das nicht zwangsläufig, und das steht auch bei sowas nicht im Vordergrund.“ (Interview 2, Z. 152-155)

„Das stört mich im Nachhinein sehr. Dass ich mich da überhaupt drauf eingelassen hab, ne? Und später ist es so gewesen, dass ich innerhalb des Studiums tatsächlich auch mehr Persönlichkeit entwickelt hab, was solche Sachen anging, ne?“ (Interview 2, Z. 144-146)

Auch das Thema Anleitung von **Praktikant*innen** wird von Frau N. angesprochen. Hierbei ist es ihr wichtig zu betonen, dass Praktikant*innen als Bereicherung für die Einrichtung angesehen werden, aber auch, was eine gute Anleitung ihrer Meinung nach für Verantwortlichkeiten zu übernehmen hat.

„aber eigentlich ist es ja so, dass man schon viel länger im eigenen Saft schmort, im eigenen Berufsfeld. Praktikanten neu einfach kommen, neue Perspektiven mitbringen, neue Sichtweisen und auch neue Blickwinkel und wenn ich DAS dann nicht nutze, für meine eigene Persönlichkeit und auch meine eigene Arbeit, dann ist das einfach scheiße und dann muss ich mir nicht anmaßen `ne gute Anleiterin sein zu wollen.“ (Interview 2, Z. 398-403)

Weiteres Thema, das von Frau N. angesprochen wird, ist der Druck und **Konkurrenzgedanke** unter den Kolleg*innen und die Herausforderung möglichst keine Schwäche zu zeigen bzw. die Notwendigkeit auch einmal Schwäche zu zeigen und verbal um **Hilfe und Unterstützung zu fragen**, wie in folgendem Zitat beschrieben wird:

„Dann sagt mein Gegenüber: "Ja da hast du Recht, das klingt echt anstrengend,..." da muss dann aber noch ein Satz dazu, nämlich "Ich kann das nicht alleine, Ich brauche Hilfe", also muss ich die Persönlichkeit mitbringen zu sagen, ok, ich will nicht perfekt sein, sondern ich brauch auch mal deine Hilfe.“ (Interview 2, Z. 546-550)

Auf das Thema Konkurrenz geht sie detailliert ein und nennt verschiedene Beispiele, wo ihrer Meinung nach Konkurrenz unter den (weiblichen) Kolleg*innen aufträte, z.B. bei Äußerlichkeiten.

Im Verlauf des Interviews beschreibt sie auch, warum ihrer Meinung nach Konkurrenz und der Druck durch Perfektion eine Rolle am Arbeitsplatz spielen. Ihrer Ansicht nach ist dies ein Resultat der fehlenden Anerkennung der Gesellschaft und der Druck auf die Erzieher*innen sich durch ihre Arbeit zu beweisen.

Weiterhin spricht sie über das Thema Erzieher*in als Frauenberuf und die besonderen Herausforderungen durch häufig komplett weibliche Kolleg*innen und ihrer Meinung nach weiblichen Ansprüchen. Hier geht sie erneut auf das Thema Konkurrenz unter Frauen ein.

Zusammenfassung

Frau N. geht in dem Interview auf verschiedene Themen ein. Diese lassen sich in folgende Überthemen gliedern:

- Frau N. beschreibt ihr Verständnis von Bildung.
- Ihrer Meinung nach seien die „Persönlichkeit“ eines Menschen und das praktische Handeln der Fachkraft wichtiger als theoretisches Wissen. Gleichzeitig widerspricht sie sich und stellt heraus, wie sie sich durch das Studium weiterentwickeln konnte und sich als gestärkte Persönlichkeit wahrnimmt.
- Sie geht auf die Wichtigkeit von Praktikant*innen ein, um neue Sichtweisen in Kindertageseinrichtungen zu bringen und beschreibt, wie diese ihrer Meinung nach am besten angeleitet werden können.
- Sie benennt den Faktor Konkurrenz unter (weiblichen) Kolleg*innen und gibt Beispiele wie sich dies im Handeln zeigt.
- Sie benennt Faktoren und Begründungen, wie und warum Frauen im Gegensatz zu Männern unterschiedlich arbeiten und warum dies zu einer Überlastung von Frauen im Erzieher*innenberuf führt.

5.1.2. Falldarstellung 2 - Herr M.

Motto: „also in der Einrichtung wo ich bin, (...) ich kann mich da frei entfalten wie ich möchte, da hab ich viel großen Spielraum.“ (Interview 3, Z. 52-54)

Herr M. ist zum Zeitpunkt des Interviews 21 Jahre alt. Er eine hat Ausbildung zum Sozialassistenten und Erzieher absolviert, dabei Praktika im Waldkindergarten, Regelkindergarten, in einer Jugendeinrichtung und einem erlebnispädagogischen Verein gemacht. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er seit sechs Monaten mit der Ausbildung fertig und arbeitet in einem Waldkindergarten, dessen Träger eine Elterninitiative ist. Seine erste Bewerbung wurde positiv aufgenommen und die Stelle wird als „perfekt“ angesehen. Der Waldkindergarten besteht seit zwei Jahren und hatte laut Herrn M., bevor er selbst dort anfing, einige Erzieher*innenwechsel erlebt. Herr M. beschreibt, dass es nun eine positive Entwicklung gäbe, da durch ihn nun Kontinuität aufgebaut würde und „der Ruf der Kindertageseinrichtung wieder hergestellt“ werden müsste. Der Interviewte hat nebenbei noch einen zweiten Job bei einem erlebnispädagogischen Verein für Kinder mit verschiedenen Gruppenangeboten als Übungsleiter. Herr M. ist mit seinem Job und seinen Handlungsmöglichkeiten sehr zufrieden, empfindet aber vor allem Stress durch den zeitlichen Rahmen, verbunden mit Entfernung und Fahrleistung.

„Was halt noch ist, ich hab halt noch ´n Job nebenbei, das sind zwei Jobs und dann ist da die Fahrerei und ich hab dann dazwischen `ne dreiviertel Stunde frei und dass ist dann schon etwas Hetzerei.“ (Interview 3, Z. 157-160)

Zu seiner **Ausbildung** äußert sich Herr M. dahingehend, dass er die vier Jahre als zu lang empfunden hat und man seiner Meinung nach die Zeit hätte besser nutzen können. Er beschreibt, dass er „Glück“

mit den Lehrer*innen hatte, die versuchten praxisnahe Inhalte zu veranschaulichen. Herr M. unterscheidet hierbei zwischen Lehrenden, diesen, die seiner Meinung mit Motivation lehren oder denen, die eher „Pflichtstunden ableisten“ und regelmäßig den Unterrichtsstoff wiederholen.

Als positiv wurde außerdem Projektarbeit benannt, sowie das Organisieren von Spielefesten oder Angeboten in Krankenhäusern für Kinder. Unglücklich wird jedoch der Wechsel von intensiven schulischen Leistungsanfordernissen und weniger intensiven Leistungsanforderungen beschrieben. Als Einschränkung beschreibt Herr M. außerdem, dass bei Gruppenarbeiten große Heterogenität besteht, in Bezug zur Leistungsbereitschaft der Schüler*innen. Das erste Praxispraktikum hat Herr M. als nicht gelingend empfunden, da ihm sowohl Unterstützung als auch „Handwerkszeug“ gefehlt hätten. Generell seien seine Leistungen im ersten Ausbildungsjahr stark verbesserungswürdig gewesen und er wurde auch von einer Lehrerin darauf angesprochen. Dieses „Sticheln“ führte bei Herrn M. dazu, dass die Leistungen in der folgenden Schulzeit verbessert wurden. Des Weiteren hatte das Praktikum im Waldkindergarten eine hohe motivationale Wirkung auf Herrn M. Er beschreibt, dass er großes „Glück“ mit der Anleiterin im Waldkindergarten gehabt hätte.

„hab ich dann im Waldkindergarten gemacht, da hatte ich super Glück mit meiner Anleiterin, da hatte ich super Glück. Ja, die letzten drei Praktika, da hatte ich wirklich nur Glück mit den Anleitern, Anleiterinnen.“ (Interview 3, Z. 304-306)

Herr M. beschreibt außerdem seine Vorstellung für seine zukünftige berufliche Entwicklung. Demnach könnte er sich vorstellen selbstständig einen eigenen Waldkindergarten zu eröffnen oder als Sozialpädagoge im „Bereich outdoor“ zu bleiben. Er beschreibt, welche Ressourcen und Möglichkeiten er dabei für sich sieht. Demnach hat er einen Bekannten mit eigenem Waldgrundstück und er vermutet außerdem, dass es „im Dorf super ankommen“ würde.

„Das ist halt für mich jetzt auch so, ähm, weil ich mich später auch weiterbilden möchte als Erlebnispädagoge und dann eventuell auch mal selbstständig machen möchte, (...)Ja, da wo ich herkomme, da könnte ich mir auch vorstellen, mal in zwei, drei Jahren `nen Waldkindergarten, äh, aufzumachen (...) und es ist halt auf den Dörfern, da denk ich mal würde das auch super ankommen, da hab ich auch einen Kumpel der hat `nen Wald und das würde halt alles passen (...)“ (Interview 3, Z. 251-263)

Herr M. benennt einige Gründe, die seiner Meinung nach mit dafür verantwortlich sind, dass er sich als **sehr zufrieden in seinem Beruf** wahrnimmt. Er beschreibt, dass er zusammen mit seiner Kollegin noch recht jung ist und als Berufsanfänger in dem Waldkindergarten arbeitet und der Waldkindergarten auch noch nicht lange besteht. Somit hätte man viel Freiraum, um neue Dinge auszuprobieren und ist noch nicht in tradierte und feste Strukturen eingebunden.

„Ich bin ja jetzt erst seit einem halben Jahr dabei und die Kollegin, mit der ich zusammenarbeite, die ist auch noch nicht so viel länger da, dadurch kann man das zusammen ziemlich so aufbauen wie man möchte, was natürlich sehr vorteilhaft ist.“ (Interview 3, Z. 32-35)

Auch, dass seine Kollegin weniger Erfahrung mit dem Waldkonzept hat als er selbst, wird als günstig für den eigenen Handlungsspielraum empfunden. Er beschreibt, dass das Grundstück, das zur Verfügung steht, Eigentum des Trägers ist, was auch als positiv empfunden wird, ebenso wie die Tatsache, dass es keine alleinige Leitung gibt, deren Vorstellungen erfüllt werden müssen.

Generell beschreibt sich Herr M. als eine Person, die sich gerne in der Natur aufhält und die Belastungen, gerade im Sommer, in einem Waldkindergarten als nicht besonders hoch ansieht, mit steigender Tendenz im Winter.

„Weil, das sind halt viereinhalb Stunden im Wald und weil ich halt auch selbst gern draußen bin, ja, es ist so, dass man ja auch mit den Kindern zusammen spielt, dann auch wieder beobachtet und sich zurückzieht und die viereinhalb Stunden sind dann kein Problem, im Winter ist es schon etwas schwieriger, (...) so jetzt bei den Minusgraden, dass die Kinder da dann schon leichter quengelig werden und wenn man dann viel im Bauwagen ist, das ist natürlich auch `ne unterschiedliche Belastung als zum Sommer, das merkt man schon so, dass es ab und zu mal auf die Nerven geht, aber viereinhalb Stunden ist das auch aus zuhalten und ist auch sonst eigentlich kein Problem.“ (Interview 3, Z. 147-157)

Herr M. beschreibt, dass er seiner Meinung nach einen großen Beitrag dazu geleistet hat, den Waldkindergarten mit dem Waldkonzept aufzubauen und zu etablieren.

„..., dass in dem halben Jahr jetzt, wo ich mit meiner Kollegin arbeite, zusammen arbeite, ich es halt auch mehr so auf Waldkindergarten aufgebaut hab, vorher würd ich sagen war es eher ein Kindergarten im Wald oder so.“ (Interview 3, Z. 114-116)

Dies begründet er unter anderem mit dem guten Auskommen mit seiner Kollegin, wodurch auch neue Ideen immer ausprobiert werden könnten und konsequent versucht worden sei Kompromisse bei Meinungsverschiedenheiten zu finden. Er benennt außerdem, dass es wichtig gewesen sei Entscheidungen begründen zu können

„...aber wenn wir jetzt begründen aus dem und dem Grund halten wir es nicht für sinnvoll...“ (Interview 3, Z. 38-39)

Er geht außerdem darauf ein, welches **Bild er von einem Waldkindergarten** und dessen Konzept hat. So beschreibt er einerseits, dass ihm die Handhabung seiner Vorgängerin missfiel, die Kinder bei kalten Tagen in einem Extra-Raum zu betreuen, andererseits beschreibt er, welche Vorteile er sieht wie z.B. die Auslebung von Phantasie ohne vorgefertigte Spielmaterialien.

„Da gab’s dann auch `ne Erzieherin, die hat da in der Nähe gewohnt und da hatte sie dann auch für den Winter dann speziell in ihrem Haus ein Zimmer eingerichtet, wo die Kinder dann hin geh’n konnten und spiel’n. Das hatte für mich dann auch nichts vom Waldkindergarten zu tun“ (Interview 3, Z. 116-120)

Herr M. geht außerdem darauf ein, dass Wickelkinder seiner Meinung nach nicht ins Waldkonzept passen, bzw. dies nicht normal sei und nicht immer auf diese Rücksicht genommen werden könne.

Das Thema *Basteln* spricht Herr M. mehrfach an, meist als Diskussionspunkt mit Eltern, jedoch erwähnt er auch, dass dies seiner Meinung nach keinen festen Platz in einem Waldkonzept einnehmen bräuchte.

Des Weiteren beschreibt er, dass er passend zum Waldkonzept gerne selbst mit dem Fahrrad zur Arbeit fahren würde, also die naturpädagogischen Prinzipien gern ausleben würde, dies für ihn aber leider zu weit sei. Er erwähnt dabei, dass seiner Meinung nach in einem Regelkindergarten weitaus weniger Flexibilität möglich wäre, in Bezug zu verschiedenen Bereichen. Sowohl die räumliche Weite sei nicht gegeben, die vielfältigen Spielmaterialien im Wald, aber auch das Arbeiten unter einer festen Leitung stelle er sich einschränkend vor.

„also, wir haben in unserem Waldkindergarten zum Beispiel keine Leitung, die ist halt im Regelkindergarten da, da muss man dann noch gerechter werden, dann hat die Samtgemeinde oder der Träger ja auch noch gewisse Vorstellungen, das ist bei Waldkindergarten ja die Elterninitiative, der Träger und daher denk ich, ist da einfach, ja, der Handlungsspielraum wesentlich größer“ (Interview 3, Z. 82-87)

Herr M. beschreibt außerdem, in welchem Maße er sich mit Kolleg*innen austauscht und dass der Austausch als wichtig erachtet wird, z.B. bei Hospitationen in anderen Waldkindergärten und dem niedersächsischen Waldkindergartentreffen, sowie mit einem „Kumpel“, der ebenfalls Erzieher in einem Waldkindergarten ist.

Herr M. erwähnt weiterhin einige Faktoren, die er als beschwerlich oder hinderlich in seiner täglichen Arbeit wahrnimmt. Hierbei handelt es sich weitestgehend um Differenzen mit Müttern oder Vätern zu bestimmten Vorstellungen. Konkret werden Streitigkeiten benannt, die als Resultat auf das vergessene Wickeln der Wickelkinder hervorgingen oder aber der Wunsch der Eltern nach mehr Bastelzeit für die Kinder. Weiterhin beschreibt Herr M. detailliert, warum er es beschwerlich findet, dass eine konkrete Mutter durch ihre Anwesenheit den Ablauf der Gruppe stören würde. Er erklärt, dass den Wünschen der Mutter, mehr auf sie einzugehen aufgrund von Tages- und Zeitroutinen nicht nachgekommen werden kann. Hierbei bemerkt Herr M., dass die besagte Mutter auch „nur den Mitgliedsbeitrag“ bezahle und dafür jedoch relativ „hohe Ansprüche habe“ und Aufmerksamkeit fordere.

„auch Eltern, natürlich die haben halt auch mehr Ansprüche als andere Eltern, die... ja, wir ha'm halt zum Beispiel `ne Mutter bei uns, die hat halt zwei Kinder bei uns im Kindergarten und die hat, die sind halt nicht so gut betucht und zahl'n halt nur nen sehr geringen Beitrag irgendwie, stell'n dafür aber ziemlich hohe Ansprüche, sag ich mal“ (Interview 3, Z. 173-177)

Er weist darauf hin, dass bereits eine Wochenzeitung eingerichtet worden sei, um Eltern über das Tagesgeschehen zu informieren, da es nicht genug Zeit für permanenten Austausch über das einzelne Kind gäbe.

Herr M. erklärt, dass er es für wichtig erachtet, nicht grundsätzlich mit vorherigen Kolleg*innen verglichen zu werden. Er habe es als „nervig“ empfunden, sich vor dem Vorstand rechtfertigen zu müssen und betont die eigene individuelle Note „WIR sind wir“.

Als ein Defizit benennt er außerdem die Bezahlung im Waldkindergarten, da es seiner Meinung nach weitere Waldkindergärten mit höherer Entlohnung gibt.

Zusammenfassung

- Zusammenfassend wird deutlich, dass Herr M. grundsätzlich sehr zufrieden mit seinem Beruf im Waldkindergarten ist und er auch für seine Zukunft Einiges im Bereich Wald- oder Erlebnispädagogik geplant hat.
- Rückblickend steht er seiner Ausbildung ambivalent gegenüber: Einerseits als zu langwierig mit zu heterogenen Gruppen, andererseits erinnert er sich positiv an verschiedene Praxiserfahrungen wie das Organisieren von Spielfesten. Deutlich wird in seinen Erzählungen, dass er sich nicht von Anfang an motiviert in die schulische Ausbildung eingebracht hat, sondern erst nach dem Praktikum im Waldkindergarten und „Glück“ mit seinen Anleiter*innen hatte und dann mit mehr Enthusiasmus und Lernbereitschaft die Ausbildung absolvierte.
- Herr M. beschreibt, dass er zufrieden damit ist, wie er seine Vorstellungen von Waldpädagogik in dem neu entstanden Kindergarten einbringen konnte. Er begründet dies mit der sehr guten und konstruktiven Zusammenarbeit mit seiner Kollegin und dem Träger als Elterninitiative, die seiner Meinung nach mehr Freiraum gibt als andere Träger.
- Als einschränkend empfindet er regelmäßige Störungen im Tagesablauf durch Elternteile und einige (wenige) Themen der Eltern, zu denen er eine andere Haltung hat. Hierbei macht er jedoch auch deutlich, dass mit guter Argumentation Themen im Vorstand mit gewünschtem Resultat eingebracht werden können.

5.1.3. Falldarstellung 3 - Frau C.

Motto: „Also es steht und fällt immer mit dem Team.“ (Interview 1, Z. 35)

Frau C. arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews ca. seit 11 Jahren als Erzieherin. Während ihrer Ausbildung in einer evangelischen sozialpädagogischen Ausbildungsstätte hat sie eine Tochter bekommen und zwei Jahre „Auszeit“ genommen. Nach Abschluss der Ausbildung hat sie in verschiedenen Bereichen als Erzieherin gearbeitet. Dazu gehört die Arbeit als Springkraft („Das heißt, ich habe überall gearbeitet.“ (Interview 1, Z. 10)), sowie Übermittagsbetreuung im Behindertenbereich, in Elterninitiativen oder in kirchlichen Einrichtungen und privaten Einrichtungen. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet Frau C. in einer Einrichtung der Lebenshilfe in einer Gruppe mit drei- bis sechsjährigen Kindern.

Frau C. erwähnt mehrmals, dass sie sehr zufrieden mit ihrer Ausbildung ist. Sie hebt besonders hervor, dass sie in der Ausbildung motiviert wurde auch kritische Fragen zu stellen. Sowohl im Lernort Schule als auch im Lernort Praxis habe sie sich sehr gut aufgehoben und von den Anleiter*innen begleitet gefühlt. Dabei hebt sie besonders hervor, dass es ihr gefallen hat auch alt bewährte Strukturen und Handlungen kritisieren und hinterfragen zu können. Sie beschreibt dies wie folgt:

„Das ist eine Erzieherausbildung gewesen, die Schülerinnen und Schüler dazu animiert hat Fragen zu stellen. WARUM ist das so? (...) Auch mit dem Hintergrund alte Prozesse aufzubrechen, wenn man jahrelang im Kindergarten immer wieder dieselben Lieder singt, dann darf man auch mal Fragen warum. (...) Das fand ich `ne sehr befriedigende Zeit in der Ausbildung, weil es auch angenommen worden ist von den Praxisanleitern und später von der Stelle, wo ich gearbeitet habe. Wenn mir Sachen KOMISCH waren, die ich nicht kannte oder es nicht verstanden habe, dann wurde es mir eingeräumt zu Fragen warum, und auch von den Ausbildern erwartet.“ (Interview 1, Z. 141-151)

Frau C. beschreibt in verschiedenen Abschnitten, **welches Bild von gelingender Kindheit** sie hat und welches Verständnis sie von „Bildung“ hat. Dabei geht sie darauf ein, dass ihrer Meinung nach Kinder

keinen verschönten „Schonraum“ in der Kindertageseinrichtung inszeniert bekommen müssen, sondern an den Lebenserfahrungen und Realitäten der Kinder Anschluss gefunden werden müsste.

„Kinder brauchen in Büchern nicht immer Bärchen, die sich die Zähne putzen, sondern sie brauchen sich selbst in ihrer Situation, ja, sicher und eben in ihrer eigenen Realität. Viele Kinder gucken gewaltverherrlichende Comics, da kann man sich im Kindergarten nicht hinsetzen und sagen: "DU darfst aber nicht hauen!" Man muss es irgendwie versuchen, ja, die Kinder da abzuholen wo sie sind“ (Interview 1, Z. 50-55)

Hierbei benennt sie auch die Schwierigkeit, die manche Kolleg*innen älterer Generationen damit haben die Lebenswelten in heutigen Kindheiten zu erfassen und welche Aspekte heute mit zu Kindheiten dazu gehören können, wie. z.B. geschiedene Mütter und Väter.

„ich hab mit Kolleginnen zusammen gearbeitet, die die Probleme hatten, die Realität der Kinder zu erkennen. Das heißt, die kommen aus einer Generation, in der Kinder mit ihren Eltern aufgewachsen sind und auch noch eine Oma dabei hatten. Das war ja damals so und ich vertrete dann schon die Generation, wo die Kinder mit alleinerziehenden Eltern oder alleinerziehenden Elternteilen zusammenleben. Und, ähm, das ist dann, äh, schwierig da in Einklang zu kommen“ (Interview 1, Z. 45-50)

Sie beschreibt weiterhin, dass Lernprozesse ein Resultat von „learning by doing“ seien und Lernen in Verbindung mit Motorik und Körperlichkeit steht und in verschiedenen Settings initiiert werden kann. Lernprozesse würden von Kindern „erlebt“ werden und in „Erlebnissen“ stattfinden. Als Beispiel benennt sie Folgendes:

„Wir können Radios auseinander nehmen, wir können die Kinder wirklich die Dinge erleben lassen, anfassen. Learning bei doing. Berühren, Begreifen kommt ja von Anfassen.“ (Interview 1, Z. 77-79)

Dass Lernprozesse nicht nur von einer guten materiellen Ausstattung abhängig sind, beschreibt Frau C., indem sie Beispiele nennt, wie mit einfachen Mitteln sensitive Erfahrungsräume für Jungen und Mädchen kreiert werden können. Sie erklärt, dass ihrer Meinung nach nicht viel Geld benötigt wird, um Kindern Erfahrungsräume für Lernprozesse zu bieten.

„Kinder können mit allen Materialien lernen, selbst wenn überhaupt kein Geld da ist. Selbst man würde `ne Krippe oder Kindergarten mit, sagen wir ma`, fünfzehn Kindern aufmachen und man würde komplett alles bei IKEA kaufen. Selbst da kann man ganz viele Dinge tun. Ich glaube, das ist eher nebensächlich“ (Interview 1, Z. 186-190)

Frau C. beschreibt, dass sie die Kinder gern als Individuen unterstützen möchte, es aber nicht änderbar sei, dass Kinder in der Kindertageseinrichtung Teil einer Gruppe und eines Umfeldes seien, und deshalb Kompromisse gefunden werden müssen. Dies erwähnt sie vor allem im Kontext mit Elterngesprächen und deren Wünsche auf die Kinder individueller einzugehen. Zusammengefasst benennt sie es wie folgt:

„ich kann ja nur von mir denken und von den Teams in denen ich gearbeitet hab, wir denken eher global - wir gehen nicht nur auf das einzelne Kind ein, ansonsten in Kleingruppen, aber, ähm, Eltern vertreten IHR Kind“ (Interview 1, Z. 134-136)

Frau C. geht detailliert darauf ein, wo sie **Schwierigkeiten in der pädagogischen Praxis** sieht und welche Faktoren den eigenen Handlungsspielraum eingrenzen. Dabei benennt sie vorrangig die Zusam-

menarbeit unter den Kolleg*innen und im „Team“. Sie erklärt, dass ohne Kompromissbereitschaft der einzelnen Mitarbeiter*innen andere Unterstützung (z.B. der Leitung, Träger) nicht ausreichend sei um Konflikte zu vermeiden oder gelingende pädagogische Praxis zu erzeugen. Weiterhin beschreibt sie die Wichtigkeit einer guten Zusammenarbeit unter Kolleg*innen wie folgt:

„Also es steht und fällt immer mit dem Team. Wenn man ein Team hat, dass, ähm, ja denselben Ansatz hat(...), dann ist es sehr einfach. (...) Es ist schwierig mit Menschen (...) zusammen zu arbeiten, die ein bestimmtes Ziel verfolgen und davon auch nicht abgehen möchten, also die eine Pädagogik sich auf ihr Revers geschrieben haben und sagen: "Das muss es jetzt sein" und nicht in der Lage sind, Kompromisse zu machen oder zu zulassen, dass andere auch Ideen haben, die gut sein können.“ (Interview 1, Z. 35-41)

Frau C. beschreibt deutlich, welche Unterschiede sie zwischen sich und anderen Kolleg*innen ausmacht, die potenziell zu unterschiedlichen Meinungen führen können. Dabei benennt sie Kolleg*innen, die „eher im Kopfbereich“ sind, wie im folgenden Zitat:

„Es ist oft so, dass man in einem Team landet, wo man so denkt, ok, die sind mehr so im kognitiven, so im Kopfbereich, äh, denen ist es wichtig – Vorschularbeit“ (Interview 1, Z. 129-131)

Weiterhin gebe es Kolleg*innen, die eher Wert auf teure Ausstattungen legen, die eine unterschiedliche Auffassung zu Nacktheit von Kindern haben oder wie bereits erwähnt einer anderen Generation angehören und somit mehr Abstand zu den heutigen Lebenswelten der Kinder hätten.

Sie geht außerdem darauf ein, dass ihrer Erfahrung nach auch verschiedene Einschränkungen je nach Träger stattfinden würden. So sei bei städtischen und kirchlichen Trägern eher eine stark vorgegebene Struktur zu finden, wobei einem festen Tagesablauf gefolgt werden müsse und es schwieriger sei „Veränderungen rein zu bringen“. Sie beschreibt weiterhin wie ihrer Meinung nach die verschiedenen Träger argumentieren, wenn sie Veränderung vermeiden oder akzeptieren, wie im folgenden Zitat deutlich wird:

„Bei den städtischen oder bei den kirchlichen gibt es eine ganz stark vorgegebene Struktur, wo die Kinder auch bestimmten Tagesablauf folgen müssen. Da ist es schwieriger die Strukturen ändern zu wollen, im Team. Weil das IMMER SO WAR. Und das hat sich bewährt und da ist es schwieriger die Strukturen noch mal zu verändern (...) es ist schwieriger da `ne Veränderung rein zu bringen, weil das Argument ist, ja, wir machen das immer so und das hat sich bewährt. Das ist schwierig. Während bei privaten und auch bei Elterninitiativen, ja, da ist die Argumentation eine andere...“ (Interview 1, Z. 153-160)

Frau C. geht auch auf ihre Erfahrungen mit Elterninitiativen ein und beschreibt, dass neben der Tatsache, dass die Mütter und Väter sich dort z.B. handwerklich und mit Arbeitsressourcen einbringen, sie sich auch oft ihrer Meinung nach „über die Grenzen“ hinweg in den pädagogischen Alltag einmischen wollen. Hier bezieht sie sich außerdem auf eine vorherige Äußerung, dass nicht jedes Kind nur individuell wahrgenommen werden könne, sondern immer auch als Teil der Gruppe.

Sie geht weiter auf des Thema ein und beschreibt, dass sie weitere Faktoren in Elterninitiativen schwierig empfunden hat, z.B. dass der Vorstand aus Eltern bestehe, die meist wenig Erfahrung und Wissen über Kindergartenstrukturen hätten.

„Und ansonsten finde ich es bei Elterninitiativen meistens schwierig, dass der Vorstand meisten aus Eltern, ähm, besteht, die ...ähm, von den Strukturen, also keine Kenntnis, keine wirkliche Kenntnis von den Strukturen im Kindergarten haben“ (Interview 1, Z. 124-127)

Sie benennt ferner einige Faktoren, die sie sich vom Träger oder der Leitung wünscht, wie z.B. regelmäßige Supervision und die Möglichkeit zu Weiterbildungen. Des Weiteren sieht sie es in der Aufgabe der Leitung die unterschiedlichen Herangehensweisen, Stärken und Vorlieben der einzelnen Mitarbeiter*innen ergänzend zu koordinieren, um somit auch Konfliktpotenzial zu vermeiden.

Weiteres Thema, auf das Frau C. detailliert eingeht, ist die Frage der privaten Abgrenzung und einer gesunden Work-Life-Balance. Frau C. kritisiert grundsätzlich, dass im Erzieher*inberuf aber auch generell in sozialen (Pflege-) Berufen die Mitarbeiter*innen oft mehr arbeiten als vereinbart und sich nur schlecht abgrenzen können. Dabei beschreibt sie einen empfundenen Druck, auch zwischen den Mitarbeiter*innen, der verhindert, dass man klare Grenzen setzt und Pausen einfordert.

„Man hat immer eine persönliche Bindung zu Kindern, aber man hat auch ein Privatleben. Und manchmal hab ich schon das Gefühl, dass wir untereinander die Erwartungshaltung haben auch mehr zu tun, als wir eigentlich müssen (...) Aber das wir da, also, ich wünschte mir da eine stärkere Abgrenzung, auch bei Routinen, ne. Wenn man um sieben Uhr dreißig Beginn hat, dann beginnt man um sieben Uhr dreißig und nicht um viertel vor sieben.“ (Interview 1, Z. 218-225)

Zusammenfassung:

Zusammenfassend lassen sich verschiedene Themenbereiche im Interview ausmachen, die für Frau C. wichtig zu sein scheinen.

- Sie beschreibt grundsätzlich eine große Zufriedenheit mit ihrer Ausbildung vor allem mit der Tatsache, dass sie sich als Resultat der Ausbildung als flexibel und kritisch-konstruktiv einschätzt.
- Frau C. benennt mit vielen Beispielen wie konkrete Interaktionen mit Kindern aussehen und was Kinder ihrer Meinung nach für Lernprozesse benötigen, wie z.B. viele (körperliche) Erfahrungsräume, die nicht viel Geld kosten müssen, um sich auszuprobieren. Hierbei sieht sie für sich einen großen Freiraum, diese Situationen und Erfahrungsräume zu gestalten.
- Als potenziell einschränkend für ihre Arbeit benennt sie das Miteinander im „Team“ und beschreibt dazu verschiedene Faktoren und unterschiedliche Auffassungen, die zu Dissens unter Mitarbeiter*innen führen können. Hierbei hebt sie besonders hervor, dass es auf eine Kompromissbereitschaft ankomme; sei diese nicht gegeben, könne niemand helfen und es müsse unter sich „ausgekämpft“ werden.
- Sie beschreibt kurz ihre Meinung zu den unterschiedlichen Trägern und warum diese mehr oder weniger Handlungsfreiräume lassen würden. Die Arbeit bei Elterninitiativen hat sie dabei als nicht zufriedenstellend wahrgenommen, ebenso empfindet sie die Arbeit unter einem kirchlichen oder städtischen Träger als strukturierter und einschränkender als ihren derzeitigen Arbeitsplatz bei einem privaten Träger.
- Frau C. geht abschließend auf ein Thema ein, dass sie als grundlegend problematisch für den sozialen Bereich ansieht. Sie beschreibt, dass sie sich mehr Abgrenzung zum Privatleben

wünscht und weniger die Atmosphäre herrsche, in der alle Mitarbeiter*innen geduldig unbezahlte Mehrleistung bringen würden und diese auch als Erwartung an Kolleg*innen aufrechterhielten.

5.1.4. Falldarstellung 4 - Frau K.

Motto: „auch das Alter spielt `ne Rolle, man merkt man schon wenn Leute dann doppelt so alt sind wie man selber“ (Interview 4, Z. 142-143)

Frau K. ist zum Zeitpunkt des Interviews 25 Jahre alt. Mit 19 begann sie Ausbildung in einer Kleinstadt an einer Berufsfachschule und wechselte dann an eine Fachschule in einem anderen größerem Ort. Nach der Ausbildung bewirbt sie sich vielfach und nimmt dann nach „langer Zeit“ einen Job bei einer Zeitarbeitsfirma für Erzieher*innen an. Nach vier Wochen nimmt sie dann eine Stelle in der Gemeinde in der sie lebt an und arbeitet 27,5 Stunden in einer Vormittagsgruppe im Elementarbereich. Bis zum Zeitpunkt des Interviews ist sie weiterhin dort beschäftigt und bereits fünf Jahre dort tätig.

Die Ausbildung an der Berufsfachschule hat Frau K. als „sehr gut“ empfunden, auch die Lehrenden dort seien „sehr gut“ gewesen. Die aufbauende Erzieher*innenausbildung beschreibt sie weiterhin als „langweilig“, weil sie vieles als Wiederholung empfunden hatte („vieles weiß ich schon weil ich es schon kann, es war viel Wiederholung“ (Interview 4, Z. 237)).

Frau K. beschreibt außerdem, dass sie als „schwierig mit der Ausbildung“ die Tatsache empfunden hat, dass man theoretisch auf bestimmte Bereiche vorbereitet wird, wie z.B. das Führen von Elterngesprächen, sich aber trotzdem nicht als ausreichend kompetent erachtet diese dann in der Praxis durchzuführen. Sie fasst dies wie folgt zusammen:

„Aber im Endeffekt, ich finde, viele Dinge werden nicht vorbereitet auf die wirkliche Arbeit dann, man lernt viel theoretisch dann aber so grade so, wie ich sagte Elterngespräche, ja, man sitzt dann davor und theoretisch müsste man es alleine können, aber eigentlich kann man es nicht“ (Interview 4, Z. 239-242)

Frau K. studiert zum Zeitpunkt des Interviews bereits seit drei Semestern berufsintegrierend an einer Hochschule im Studiengang Soziale Arbeit und Diakonie mit Schwerpunkt Kindheit. Im Interview geht sie an verschiedenen Stellen auf diesen Teil ihrer Biographie ein. Frau K. beschreibt, dass ihr nun öfter etwas in der Praxis auffalle, was sie z.B. als „komisch“ empfindet, dieses dann auch als problematisch einschätzen könne und im Endeffekt die Problematik auch benennen könne:

„was mir jetzt auffällt, ist dass ich anders werde. Dass ich gewisse Dinge immer mehr anders sehe, wo ich vorher immer drüber nachgedacht hab: "Hm, das ist komisch" und jetzt hab ich halt mehr das Gefühl(...), ja, warum machen wir das eigentlich 30 Jahre so. Wo ich immer mehr ein Gefühl hatte das ist komisch und jetzt kommt immer mehr, ja, genau, das ist eigentlich, das ich merke das ist das Problem und nicht immer nur, das ist nur komisch, sondern es gibt ein wirkliches Problem und ich kann es jetzt auch benennen.“ (Interview 4, Z. 122-129)

Sie geht auch darauf ein **mit welchen Reaktionen sie konfrontiert wurde**, als sie von ihrem Plan zu studieren erzählte und diesen auch umsetze. Besonders von der Leitung ihrer Einrichtung sei dies nicht positiv aufgenommen worden, sondern im Gegenteil verbreitet worden, dass Studieren ohne

Festvertrag nicht möglich sei. Frau K. berichtet, wie sie mit der zuständigen Fachberatung zusammen dennoch einen Antrag für das Studium „über ihren Kopf hinweg“ gestellt habe. Sie geht weiterhin davon aus, dass die Leitung „nicht glücklich“ darüber sei, dass sie sich weiterbilde und vermutet, dass sie Angst davor hätte dass Frau K. irgendwann „mehr kann als sie“. Dies beschreibt sie wie folgt:

„Meine Leitung findet das gar nicht gut. Die wollte auch nicht, dass ich studiere, das war ganz schwierig. Ich habe ganz lange mit XY (Name Fachberatung) gesprochen, wie ich es machen kann, (...) und da hat dann die Leitung gesagt, man dürfte nicht studieren, wenn man keinen Festvertrag hat, das geht nicht, ich müsste warten(...) jetzt ist es mehr so, dass ich das Gefühl hab, hm... ja, nicht so glücklich ist, dass ich mich jetzt weiterbilde und ich könnte mir vorstellen, dass sie Angst hat, es könnte passieren, dass ich mehr kann als sie“ (Interview 4, Z. 69-81)

Von anderen Kolleg*innen sei das Studium jedoch auch positiv kommentiert worden. Als jedoch deutlich wurde, dass durch das Studium Frau K. an einigen Tagen zusätzlich fehlte, wurden auch diese positiven Kommentare weniger. Frau K. beschreibt die Reaktion einer sechzigjährigen Kollegin wie folgt:

„Meine andere Kollegin wird jetzt sechzig, nächstes Jahr, (lacht) ja, die kann sich, glaub' ich, sich nicht wirklich was drunter vorstellen was das ist. Was das bedeutet, aber sonst ist sie da... ganz positiv“ (Interview 4, Z. 116-119)

Frau K. geht an verschiedenen Stellen auf die **Schwierigkeiten** ein, die sie in ihrer Einrichtung erlebt hat. Dazu zählt sie besonders die Zusammenarbeit mit einer oder mehreren Kolleg*innen und betont mehrfach, dass sie dies sowohl **dem hohen Alter der Personen zuschreibt als auch der langen Praxiserfahrung in der gleichen Einrichtung**, da es zu festgefahrenen Routinen führe. Zum Thema ältere Kolleg*innen beschreibt sie ihre Sicht folgendermaßen:

„auch das Alter spielt `ne Rolle, man merkt schon wenn Leute dann doppelt so alt sind wie man selber. Das ist schon manchmal schwierig, gewisse Dinge.“ (Interview 4, Z. 142-144)

Zwar benennt sie auch, dass langwierige Erfahrungen, z.B. in der Handhabung von Elterngesprächen, von den älteren Kolleg*innen als nützlich erfahren werden, gleichzeitig benennt sie andere Aspekte als schwierig. Hierbei führt sie Beispiele an wie „sich nicht an Absprachen zu halten“, „Dinge zu verkomplizieren“ oder keine konstruktive Kommunikation zu führen, sondern diese in ihrem Sinne für beendet zu erklären. Dies beschreibt sie nicht als individuelle Eigenschaft einer Kolleg*in, sondern pauschalisiert und schreibt es dem Alter der Kolleg*innen zu.

Weiterhin führt sie positive Erfahrungen an, die sie mit einer jüngeren Langzeitpraktikantin erlebt hat, bei welcher besonders die Kommunikation und gemeinsame Absprachen als gelungen empfunden wurden.

Sie plädiert außerdem dafür eine Regelung in Einrichtungen zu haben, die Fachkräfte dazu animiert die **Arbeitsstelle regelmäßig zu wechseln** oder im Gruppendienst zu tauschen um nicht in eingefahrene Muster zu verfallen.

„Ich merke, dass Kollegen, die lange in einem Kindergarten sind, eingefahren werden. Und Ich es gut finden würde, persönlich, wenn es eine Pflicht geben würde, Kindergärten zu wechseln oder Teams zu wechseln, die zusammen arbeiten, dass man, ich sag mal NICHT ich arbeite dreißig Jahre in einem Kindergarten und dann sagt, ich mache Sachen dreißig Jahre lang so. (...) eigentlich finde ich sollte das verboten werden.“ (Interview 4, Z. 133-140)

Frau K. beschreibt im Interview wie unzufrieden sie mit der Zusammenarbeit mit ihrer Kollegin im Gruppendienst ist und dass sie darauf spekuliert zukünftig mit einer anderen Kollegin zusammenarbeiten zu können. Wie angespannt ihr Verhältnis zueinander ist, wird im folgenden Zitat deutlich:

„Ja, es knallt aber auch regelmäßig, auch mit anschreien, also, es sind dann auch so dass, es kann nicht angehen, alles was wir absprechen, wird immer wieder geändert oder verkompliziert und dann knallt es immer so regelmäßig und dann geht es wieder so'n bisschen.“ (Interview 4, Z. 187-190)

Sie benennt verschiedene Ursachen, die sie verantwortlich für die angespannte Zusammenarbeit macht, dazu zählen sowohl verschiedene pädagogische Ansichten, sowie Unstimmigkeiten bei Entscheidungsbefugnissen und keine gelingende Kommunikation untereinander.

Weiteres Thema, dass Frau K. anspricht ist das **eigene professionelle Auftreten**, sowohl gegenüber Eltern als auch in Zusammenarbeit mit Grundschullehrer*innen. Sie beschreibt dabei die Herausforderung ihr Handeln gegenüber Eltern fachlich zu begründen, ohne in eine Rechtfertigungshaltung gedrängt zu werden, gerade wenn diese älter sind als sie selbst. Sie führt an, dass ihr dies als Berufsanfängerin nicht leicht gefallen sei, sie sich inzwischen darin jedoch ganz sicher fühlt.

„die Eltern sind älter als man selber und man muss dann fachlich wirklich das begründet und nicht rauf kommen, dass man anfängt sich zu rechtfertigen. Weil ich stehe hinter meiner Arbeit was ich mache, (...)so oder so soll es anders sein. Aus DEN und DEN Gründen hab ich das so entschieden, das ist das, und das finde ich schwierig. JETZT muss ich sagen, kann ich das ganz gut, aber das war wirklich schwierig, wo man ganz oft selber an mir gezweifelt hab“ (Interview 4, Z. 244-252)

In Bezug zum Auftreten gegenüber Lehrer*innen beschreibt sie kritisch das Verhalten ihrer Kollegin, die ihrer Meinung nach Handlungen und Meinungen von Lehrenden als wertvoller erachtet als die der Erzieher*innen. Weiterhin wehrt sie sich dagegen, den Beruf der/des Erziehers*in abzuwerten, sondern betont, dass ihre Berufsqualifikation ebenfalls wertvoll sei. Folgendes Zitat macht dies deutlich:

„da ist es so, ja, die Lehrer werden mehr oder weniger angebetet, was die Lehrer sagen ist Gesetz. DIE sind ja Lehrer und wir sind ja nur Erzieher (ironisch), wo ich immer so denke, ich WILL mich gar nicht so runterfahren, ich bin nicht NUR Erzieher, ich BIN Erzieher. Und...ich hab meine Ausbildung gemacht, ist ja nicht so dass ich keine Ahnung hätte“ (Interview 4, Z. 220-224)

Auf die Impulsfrage, wie sie ihren **Handlungsspielraum** beschreiben würde, benennt sie, dass dieser zu Genüge für sie verfügbar sei und sie frei entscheiden könne. Sie grenzt dies jedoch weiter ein und erklärt, dass es Absprachen mit der Kollegin geben müsse und dass „jeder machen kann was er möchte. So'n bisschen.“ Weiterhin beschreibt sie, dass sie ihren Handlungsspielraum bezogen auf den ganzen Kindergarten als „schwierig“ wahrnimmt. Dies begründet sie damit, dass sowohl die anderen

Kolleg*innen älter als sie, als auch länger in der Einrichtung sind und dies dazu führe, dass eigene Ideen und Wünsche kaum eingebracht werden könnten:

„Sonst Handlungsspielraum im ganzen Kindergarten, ist teilweise SCHWIERIG, ich bin die jüngste Kollegin, die neuste Kollegin, zwar schon seit fünf Jahren, aber alle anderen sind halt länger.(...) Und da ist es halt schon immer so. Wir machen das dreißig Jahre und es war immer gut... und da ist es halt schon schwierig eigene Ideen und Wünsche einzubringen.“ (Interview 4, Z. 36-45)

Zusammenfassung

Frau K. ist mit ihrer Ausbildung in der Berufsfachschule sehr zufrieden gewesen und hat die Jahre in der Fachschule teilweise als langweilig und wiederholend empfunden. Durch das integrierte Studium hat sie das Gefühl Problematiken in ihrer Praxis erkennen und benennen zu können.

- Frau K. geht auf verschiedene Schwierigkeiten ein, die sie in der Praxis erlebt, diese hängen zu großen Teilen mit der Zusammenarbeit mit einer bestimmten Kollegin zusammen. Frau K. geht dabei davon aus, dass dies sowohl an dem Alter der Kollegin liegt, da sie um einiges älter ist als auch an langjähriger Praxisarbeit am selben Arbeitsplatz, was zu eingefahrenen Verhaltensweisen führe.
- Frau K. beschreibt ihren Handlungsspielraum unterschiedlich auf Gruppenebene und auf Einrichtungsebene. In der Gruppe könne man (mit Absprachen) „machen was man möchte“ – auf der anderen Seite sei der Handlungsspielraum in Bezug zur gesamten Kindertageseinrichtung schwierig und es sei kaum möglich eigene Ideen und Wünsche zu verwirklichen.

5.1.5. Falldarstellung Gruppe - R1

Motto: „ich glaube, dass wir Frauen sehr kompliziert sind“ (Interview R1, Z. 109-110)

In der Gruppendiskussion werden verschiedene Themen angesprochen und diskutiert. Generelle Unzufriedenheit wird formuliert, besonders was den Ablauf von Dienstbesprechungen und Absprachen allgemein betreffen. Hierbei wird besonders bemängelt, dass Diskussionsverläufe bei Besprechungen so ablaufen, dass am Ende kein Ergebnis für eine Problematik festliegt. Weiterhin wird bemängelt, dass Dienstbesprechungen nicht adressatenspezifisch strukturiert sind, so dass vielfach Aspekte besprochen werden, die nicht für alle relevant sind oder auch als nichtig empfunden werden, wie im folgenden Zitat deutlich wird:

„Es geht um so Banalitäten zum Beispiel, also, das schärfste war wirklich `ne zwanzigminütige Diskussion DARÜBER, wie das Besentuch zu reinigen ist. Und wer den Besen in der Cafeteria bedient, also WELCHE Gruppe da WANN fegt, weil das von verschiedenen Gruppen genutzt wird“ (Interview R1, Z. 9-12)

Weiterhin werden im Laufe der Diskussion Wünsche und Verbesserungsvorschläge formuliert, wie eine konstruktive Moderation von Seiten der Leitung.

Vermeehrt wird im Rahmen der Diskussion die Sichtweise angesprochen, dass verschiedene Verhaltensweisen, die den pädagogischen Alltag erschweren als spezifisch weiblich definiert wahrgenom-

men werden. So wird hierbei das Wort „Frauenproblem“ eingeführt, das weiterhin im Verlauf des Gespräches aufgegriffen wird:

„Das mit dem Frauenproblem hab ich auch gleich gedacht, weil wir haben auch keine Männer bei uns im Team, wir sind 25 Frauen und unsere Dienstbesprechungen gehen IMMER so ab“ (Interview R1, Z. 36-38)

Anknüpfend an das Thema werden weitere Beispiele von vermeintlichen weiblich und männlichen Verhaltensweisen genannt und diese vorrangig so interpretiert, dass gerade die weiblichen Verhaltensweisen als störend in der pädagogischen Arbeit empfunden werden. Hierbei wird eine Teilung zwischen eher emotionalem weiblichen Verhalten und rationalem pragmatischem männlichen Verhalten beschrieben. Das folgende Zitat zeigt dies exemplarisch:

„Die sind da rationaler – die DENKEN auch anders. Also, ich glaube, dass wir Frauen sehr kompliziert sind, sehr emotional und auch so, ähm, ja, oft...ja, wie soll ich sagen, also...wenn man seinen Willen durchsetzen, also irgendwie, man erlebt das ja irgendwie doch immer, dass wir alles immer ausdiskutieren müssen und über alles...wir alle, NE? Immer alle auf einen NENNER.“ (Interview R1, Z. 109-114)

An einer Stelle benennt eine Diskussionsteilnehmerin ein Beispiel, wo sie männlich assoziiertes Verhalten als störend für sich wahrgenommen hat. Sie berichtet exemplarisch, dass ihr Kollege weniger Arbeitsleistung eingebracht hat und sie nach ihrer Wahrnehmung auf vermehrter Arbeitsbelastung „sitzen geblieben sei“.

„Ich hatte nen Kollegen, ich war die Macherin, und er hat sich da ins gemachte Nest gesetzt, weil ich hab das ja schon alles gemacht und er hat dann nur mit den Kinder Fußball gespielt oder mal in der Ecke gesessen und ich hab rundum alles organisiert, geplant und so.“ (Interview R1, Z. 257-260)

Es folgt eine Diskussion darüber, ob das benannte geschlechtlich assoziierte Verhalten auch bereits bei Jungen und Mädchen in der Krippe beobachtbar sei. Hierbei werden unterschiedliche Meinungen und Beobachtungen zusammengetragen und besonders eine Diskussionsteilnehmerin ist nicht damit einverstanden, dass die Verhaltensweisen der Mädchen als eher negativ formuliert werden. Sie beschreibt das Verhalten der Mädchen als kompetent und benennt ferner, dass sie Verhaltensweisen wie „sich um Kleinere kümmern“ und empathisches Verhalten auch bei beiden Geschlechtern wahrnehmen kann.

„Das ist nicht nur negativ, ich finde, es hat beide Seiten immer und sie haben auch was, also man merkt, dass sie emotional an manchen Stellen schon kompetenter sind als Jungs. Mädchen, dass die mehr Empathievermögen haben. (...)Dass die sich um andere kümmern wollen, und das sind meistens Mädchen, nicht immer, aber meistens schon.“ (Interview R1, Z. 203-212)

Im weiteren Verlauf der Diskussion werden erneut Überlegungen angestellt, ob und in wie weit Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen und Männern und Frauen biologisch vorgegeben sind und in wie weit sie sozialisiert sind und erlerntes Verhalten darstellen. Hierbei wird erwähnt, dass man sich eine Antwort von Gehirnforschern dazu erhofft:

„Ich würde da ja gerne mal `nen GEHIRNFORSCHER fragen, ob da bei Männern, die können ja auch nicht viele Dinge gleichzeitig machen. Frauen sind ja so, ne? Flexibel in jede Richtung“ (Interview R1, Z. 241-242)

Abschließend werden erneut Beispiele aus der eigenen Praxis genannt, in welchen weiblich assoziiertes Kommunikationsverhalten als hinderlich und belastend wahrgenommen wurde. In dem Beispiel geht es um das Thema Arbeitsressource und wie unter Kolleginnen damit verhandelt wird, bzw. wie durch indirekte Kommunikation und „Stille Post“ zu diesem, für Fachkräfte wichtigem Thema, Spannungen und Missgunst unter Kolleginnen entstehen kann.

„Sich über irgendeine Sache dann ärgern, aber nicht in der Lage sein, es dann anzusprechen, aber auch nicht, es dann vergessen können, sondern weiter tragen und das verändert sich dann auch von Mal zu Mal die Geschichte, und wird dann immer dramatischer oder komplett anders und am Ende kommt so'n Mist dabei raus (...) und ich denke, es wäre auch vermeidbar gewesen. Und ich hab nicht ein' Ton dazu sagen können, weil mich nicht einer gefragt hat.“ (Interview R1, Z. 406-412)

Zusammenfassung

- Die Diskussionsteilnehmerinnen formulieren verschiedene Aspekte, die sie bei dem Ablauf von Dienstbesprechungen als hinderlich empfinden. Sie formulieren Wünsche und Vorschläge, wie man mit diesen Herausforderungen umgehen könnte.
- Die Teilnehmerinnen diskutieren über Verhaltensweisen, die sie als typisch weiblich beschreiben und stellen diese als eher hinderlich für die pädagogische Arbeit dar.
- Es werden männlich assoziierte Verhaltensweisen beschrieben, diese werden als eher förderlich im Rahmen von pädagogischer Arbeit empfunden, besonders da sie als eher rational und pragmatisch beschrieben werden.
- Vereinzelt werden männlich assoziierte Verhaltensweisen von Diskussionsteilnehmerinnen auch als hinderlich für die weiblichen Kolleginnen beschrieben, besonders dann, wenn Männer weniger Arbeitsleistung erbringen auf Kosten von Mehrarbeit von Frauen.
- Es werden Überlegungen angestellt und Beispiele genannt wie und wo geschlechtlich assoziiertes Verhalten bereits bei Krippenkindern sichtbar wird. Hierzu wird kontrovers diskutiert und verschiedene Meinungen vertreten.

5.2. Darstellung ausgewählter Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse dargestellt und mit Zitaten belegt. Verschiedene Überthemen konnten entwickelt werden, die sich wie folgt aufgliedern:

- *Was Erzieher*innen unter ihrem Handlungsspielraum verstehen und wie sie ihn gestalten*

In diesem Kapitel wurden die Nennungen strukturiert, die Hinweise darauf geben, welche Themen und Assoziationen die Befragten benannten, als sie mit dem Frageimpuls konfrontiert wurden. Da eine offene Fragestellung gestellt wurde, lässt sich deuten, dass die genannten Aspekte für sie einen Bezug zum Handlungsspielraum haben, auch wenn sie dies nicht permanent im Gespräch betonen.

- *Wie und wodurch Erzieher*innen Handlungsspielraum gestalten*

In diesem Kapitel wird beschrieben, welche Nennungen die Befragten tätigten, um zu erklären, wie sie ihren Handlungsspielraum gestalten können und wodurch sich dieser evtl. erwei-

tern lässt bzw. wie man gegen Grenzen im Handlungsspielraum vorgehen könnte und was sie sich als Unterstützung wünschen.

- Welche Grenzen und Herausforderungen im Bezug zum Handlungsspielraum gesehen werden
Hierbei wird dargestellt, welche Herausforderungen und Einschränkungen die Befragten zu ihrem Handlungsspielraum formulierten und wo und durch wen sie sich eingegrenzt fühlen.
- Welche Rolle Genderkonstruktionen als Grenze von Handlungsspielraum spielt
In diesem Kapitel wird exemplarisch eine benannte Grenze herausgegriffen und weiter differenziert dargestellt. Da „das Frauenproblem“ mehrfach und intensiv in den Befragungen benannt wurde, und im Kontext von weiblichen Dienstleistungsberufen eine wichtige Rolle spielt, wurde dieser Aspekt ausgewählt um ihn detaillierter diskutieren zu können.

Im Folgenden werden diese einzelnen Aspekte ausführlich dargestellt und mit Zitaten belegt.

5.2.1. „Freiheiten haben wir en masse“ - Zwischen Angeboten, Karriereoptionen und Fachvokabular- Was Erzieher*innen unter ihrem Handlungsspielraum verstehen und wie sie ihn gestalten

Im Folgenden wird dargelegt, welche Perspektiven und Konzepte die befragten Erzieher*innen zum Begriff Handlungsspielraum konstruieren.

Die folgende Tabelle fasst die übergeordneten Aspekte zusammen; diese werden im anschließenden Text weiter ausformuliert und mit Textzitate belegt und veranschaulicht.

Wie wird Handlungsspielraum definiert? Welche Aspekte werden benannt? Wo sehen Erzieher*innen ihren Handlungsspielraum?	
Handlungsspielraum, bezogen auf die direkte Interaktion mit Kindern /Gruppen	Ideen / Vorschläge in die Gruppe einbringen können, z.B. Angebote
	Materialwahl zur Gestaltung von Angeboten
	Unabhängig von Finanziellem, Materialien verwenden können
Handlungsspielraum, bezogen auf gesamte Kindertageseinrichtung als Organisation	Gestaltung einer Konzeption/ „etwas aufbauen zu können“
	Vom Träger /Vorstand nicht eingegrenzt zu werden
Handlungsspielraum, bezogen auf die Wahl des eigenen Aufenthaltsraumes /Mobilität	Im Waldkindergarten nicht durch Räumlichkeiten eingeschränkt zu sein
Handlungsspielraum, bezogen auf eigene Weiterentwicklung/ Berufsbiographie	Sich akademisch weiterbilden können
	Fortbildungen machen zu können

Bezogen auf die direkte Interaktion mit Kindern / in der Gruppen

Der Handlungsspielraum, der als groß oder auch „en masse“ bezeichnet wurde, bezieht sich vorrangig auf die Interaktion mit Jungen und Mädchen im Gruppengeschehen oder je nach Einrichtung auf offene Zeitkorridore. Hierbei wird unter anderem benannt, dass **Ideen/Vorschläge für die Zeitgestaltung mit den Kindern eingebracht werden könne**, wie im folgenden Zitat deutlich wird:

„Handlungsspielraum in der Gruppe, hab ich zu genüge. Handlungsspielraum, da wir zu zweit arbeiten, wir sind beides Erzieher, sind gleichberechtigt eingestellt, wenn ich Ideen Vorschläge, Sachen machen möchte, kann ich das frei entscheiden. (...) es ist schon so, dass Ideen auch umgesetzt werden, dass es nicht von Kollegen heißt, nee, das machen wir GAR nicht, sondern dass es schon so ist, dass jeder machen kann was er möchte...“ (Interview 4, Z. 23-28)

Im Zitat wird auch deutlich, dass dies als abhängig von den Absprachen mit den Kolleg*innen gesehen wird, worauf an anderer Stelle in dieser Arbeit eingegangen wird (vgl. Kapitel 4.2.3.). Auch das folgende Zitat verdeutlicht, in wie weit ein großer Handlungsspielraum empfunden wird, hierbei bezieht sich die Befragte auf die **Ermöglichung von sensitiven Erfahrungsräumen und die Wahl der Materialien** (Creme) für Kinder und beschreibt, dass Freiheiten „en masse“ vorhanden seien und man machen könne „was man wolle“:

„Ja, also, Freiheiten haben wir en masse, wir können machen was wir wollen. Man kann in der Krippe die Kinder bis auf die Windel ausziehen, auf eine schöne große blaue Matte setzen und denen eine Packung Creme hinschmieren und schon haben die das schönste sensitive Erlebnis, was es überhaupt gibt, für Kinder in dem Alter“ (Interview 1, Z. 69-71)

Auch Herr M. beschreibt im Interview die freie Wahl der Materialien oder, in seinem Fall im Waldkindergarten, die Spielmaterialien aus dem Wald als große Möglichkeit „sich zu entfalten“. Nicht auf vorgefertigte Spielmaterialien angewiesen zu sein und die Ausgestaltung von freien Spiel- und Beschäftigungsideen für Kindern, empfindet er als Entfaltungsmöglichkeit. Er grenzt sich dabei vom Regelkindergarten ab und empfindet dadurch einen noch größeren Spielraum:

„Ich kann mich da frei entfalten, wie ich möchte, da hab ich viel großen Spielraum, wo ich denk', dass es im Regelkindergarten nicht so ist, dass man da eingeschränkter ist, einmal von den Räumlichkeiten her, Spielmaterialien, das ist auch was anderes im Wald, da wird ein Stock zum Schwert, ja, zum... zu allem, kann alles werden“ (Interview 3, Z. 53-57)

Weiterhin wird benannt, dass die Ausgestaltung der pädagogischen Interaktionen mit Kindern **nicht vorrangig von finanziellen Gütern abhängig** ist. Hierbei wird deutlich, dass die Befragte ihren Handlungsspielraum im Bezug zur Interaktion zu den Kindern als nicht materiell abhängig konstruiert:

„Das ist nebensächlich. Kinder können mit allen Materialien lernen, selbst wenn überhaupt kein Geld da ist. Selbst man würde 'ne Krippe oder Kindergarten mit, sagen wir ma', fünfzehn Kindern aufmachen und man würde komplett alles bei IKEA kaufen. Selbst da kann man ganz viele Dinge tun. Ich glaube, dass ist eher nebensächlich“ (Interview 1, Z.186-190)

Handlungsspielraum auf Organisationsebene

In der Analyse wurde deutlich, dass Handlungsspielraum nicht nur auf die Interaktionsebene bezogen wurde, sondern auch auf die Einrichtung auf Organisationsebene. Frau N. beschreibt dabei, dass sie sich aufgrund verschiedener Entwicklungen als kompetent empfindet an Konzeptionen zu arbeiten und sich einzubringen, wie im folgenden Zitat deutlich wird:

„und jetzt ist es so, in der Kita in der ich jetzt bin, arbeiten wir auch an `ner Konzeption und dort, kann ich mich ganz anders einbringen und viel viel viel offener einfach auch sagen was mich stört und was mich nicht stört...“ (Interview 2, Z. 161-163)

Auch der befragte Herr M., geht darauf ein, das Waldkonzept seiner Einrichtung mit gestalten zu können. Er beschreibt, dass er es „auch mehr so auf Waldkindergarten aufgebaut“ (Interview 3, Z. 115) habe und „man“ das immer mehr auf ein „Waldkonzept umkrempelt“ (ebenda Z. 191-193).

Der Befragte beschreibt dabei mit verschiedenen Beispielen, wie er aus einem „Kindergarten im Wald“ (Interview 3, Z. 116) im Rahmen seiner Gestaltungsmöglichkeiten konzeptionelle naturpädagogische Veränderungen mit einbringen konnte. Weiterhin beschreibt er, dass er es als Vorteil erachtet nicht von einer Leitung eingeschränkt zu sein, sondern empfindet einen größeren Handlungsspielraum, da die Einrichtung als Elterninitiative konzipiert ist:

„Und das ist halt schon perfekt und ich denk im Waldkindergarten kann man das wesentlich besser als im Regelkindergarten so, weil da denk ich, sind die Handlungsspielräume eher, also, wir haben in unserem Waldkindergarten zum Beispiel keine Leitung, die ist halt im Regelkindergarten da, da muss man dann noch gerechter werden, dann hat die Samtgemeinde oder der Träger ja auch noch gewisse Vorstellungen, das ist bei Waldkindergarten ja die Elterninitiative, der Träger und daher denk ich, ist da einfach, ja, der Handlungsspielraum wesentlich größer.“ (Interview 3, Z. 80-87)

Handlungsspielraum bezogen auf die Wahl des eigenen Aufenthaltsraumes/Mobilität

Auch das Thema des eigenen Aufenthaltsraumes wird von einem Befragten angesprochen. Es wird in dem Zitat ersichtlich, dass auch die **Freiheit in Bezug zur Wahl der Räumlichkeiten** im Kontext von Handlungsspielraum betrachtet wird. Er beschreibt dabei die Uneingeschränktheit des Aufenthaltsortes, da sich die Gruppe in einem Wald befindet. Dies sieht er als Möglichkeitsraum für sich pädagogische Gestaltungen wahrzunehmen:

„Natürlich auch im Wald, einfach Räumlichkeiten sind nicht beschränkt, man kann überall hingehen, wir haben natürlich auch nen größeres Waldstück, was uns selbst gehört, aber drum herum ist auch noch Wald und da kann man auch überall hingehen, da sind schöne Plätze(...) Also da gibt's dann wirklich viele Möglichkeiten“ (Interview 3, Z. 48-52)

Handlungsspielraum bezogen auf eigene Weiterentwicklung/Berufsbiographie

Vier Befragte gehen thematisch auf die Möglichkeit von Weiterbildung, sonstigen Qualifizierungen und die eigenen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten ein. Dabei werden sowohl integrierte Studienmodelle genannt als auch die spätere Leitung eines eigenen Waldkindergartens. Frau C. formuliert

dieses Thema dabei auch ambivalent kritisch, indem sie beschreibt, dass Fortbildungen zwar einen Wissenszuwachs ermöglichen, es aber keinerlei finanzielle Anerkennung dadurch gäbe:

„Und auch Weiterbildung find ich super. Bringt geldmäßig gar nichts.“ (Interview 1, Z. 203)

Im Folgenden schließt der Text an den Nennungen an, die darauf verweisen wie Handlungsspielraum erweitert werden kann bzw. was sich positiv auf einen gestaltbaren Handlungsspielraum auswirken kann. Dies ist nicht trennscharf von dem vorherigen Kapitel abgrenzbar, so dass es zu einer Art Mischverhältnis der Aussagen kommt.

5.2.2. „Man muss es benennen können“ - Wie und wodurch Erzieher*innen ihren Handlungsspielraum gestalten

Neben den Aussagen, wie groß sie ihren Handlungsspielraum empfinden und was sie darunter verstehen, beschreiben die Befragten außerdem wie sie ihren Handlungsspielraum gestalten bzw. wodurch ihrer Meinung nach Handlungsspielraum erlangt oder auch erweitert werden kann.

	Wie/ wodurch werden Handlungsspielräume gestaltet
Theorie / Fachwissen	Begründungen und Argumentationen finden können
	Routinierte Handlungsweisen/Herausforderungen erkennen und benennen können – Probleme (fachlich) benennen können
Weiterbildungen	Durch Konfrontation mit aktuellen Themen/Diskussionen zur Überprüfung des eigenen Handelns gezwungen zu sein
	Angebot von regelmäßiger Supervision
Struktur und Moderation von Leitung	Stärken der Kolleg*innen verwalten
Einrichtungskultur /Atmosphäre	Weniger „aushalten“, mehr Unterstützung/Rücksicht einfordern
	Zuständigkeiten klären, um bei Überlastung nach Hilfe fragen zu können
	Stärkere Abgrenzung zu Überstunden/Erwartungshaltungen betreffend Opferungsbereitschaft
Zusammenarbeit Kolleg*innen	Team aus Berufsanfänger*innen bringt Veränderungsdynamik
	Austausch und Impulse aus anderen Einrichtungen/Vernetzung

In diesem Kontext wird beschrieben, dass **Fachwissen und Wissen über Theorien** sinnvoll seien, um den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern. In diesem Beispiel geht eine Befragte besonders auf die Möglichkeit der Konzeptionsarbeit ein. Hierbei verdeutlicht sie, dass es wichtig sei **Begründungen**

und Argumentationen finden zu können. Dies wird in ihrer Formulierung deutlich, dass es nicht so klingen soll als „würde ich sie jetzt krampfhaft versuchen zu überzeugen“ (Interview 2, Z. 178-179). Sie benennt deutlich, dass diese Kompetenz es ihr ermöglicht ihren Handlungsspielraum zu erweitern und folgert, dass sie sich dieses im Laufe der „Berufserfahrung einfach“ (Interview 2, Z. 181) angeeignet habe.

„also, mittlerweile bin ich durchaus in der Lage mich in Konzeptionen einzubringen und das auch, ähm, ja, so für mich SO aufzuschreiben und anderen auch SO zu verdeutlichen, dass es nicht, ähm, so klingt, als würde ich sie jetzt krampfhaft versuchen zu überzeugen, von meiner eigenen Ansicht, sondern dass viele auch, ähm, der Meinung sind, dass es gut ist und das ist wiederum auch wieder ein Handlungsspielraum, den man sich erarbeitet hat, im Laufe der Berufserfahrung einfach“ (Interview 2, Z. 176-181)

Ähnliches beschreibt eine zweite Befragte, die formuliert, dass sie aufgrund des integrierten Studiums zu einem Punkt gelangt ist, wo sie problematische Situationen nicht nur besser erkennen kann, sondern diese auch (fachlich) benennen kann. Im Zitat wird ersichtlich, dass routinierte Handlungsweisen nun auch hinterfragt und kritisiert werden können. Sie beschreibt, dass sie sich nun besser mit Hilfe der passenden Fachbegriffe und Hintergrundwissen eine Meinung über Aspekte bilden kann:

„und jetzt hab ich halt mehr das Gefühl, grade bei diesen Leitungssachen oder Sachen in der Gruppe, wo ich denk, ja, warum machen wir das eigentlich 30 Jahre so. Wo ich immer mehr ein Gefühl hatte, das ist komisch und jetzt kommt immer mehr, ja, genau, das ist eigentlich, das ich merke das ist das Problem und nicht immer nur, das ist nur komisch, sondern es gibt ein wirkliches Problem, und ich kann es jetzt auch benennen...“ (Interview 4, Z.124-129)

Ferner geht eine Befragte auf das Thema **Weiterbildung** ein und beschreibt, wie wichtig sie es findet, durch Weiterbildungen bzw. durch Anreize mit neuen Themen/Diskussionen zur Überprüfungen des eigenen Handelns gezwungen zu sein. Weiterbildungen ermöglichten ein Verstehen von Gegebenheiten („ach so, deshalb“) und fordern auf zur Reflexion besonders um sich davon abzuhalten zu routiniert und statisch zu handeln.

„aber persönlich bringt einem Weiterbildung `ne Menge. Man hat manchmal so AHA-Effekte und denkt, ach, deshalb, ach, so kann man das auch machen. Das ist schon sehr wichtig, finde ich sehr wichtig. Nicht nur weil sich auch alles verändert, sondern für'n Kopf, auch nicht irgendwann in so einem Tief zu sitzen und es gar nicht zu merken.“ (Interview 1, Z. 205-209)

Auf Organisationsebene wünscht sich eine Befragte eine **regelmäßige Supervision**, um aufgestaute Themen zwischen Kolleg*innen, moderiert von einer außenstehenden Person, bearbeiten zu können.

„Ich finde es wichtig, dass der Arbeitgeber, egal, ob es im Team gut oder schlecht läuft, zumindest alle zwei Jahre anbietet eine Supervision zu machen, um dem Team die Möglichkeit zu geben aufgestaute Dinge, die nie geklärt worden sind, sich einfach an den Kopf zu werfen (lacht) oder aufzulösen. Weil ich merke, dass es in jedem Team Dinge gibt, die mitgeschleppt werden. Und alleine kann man das nicht in `ner Dienstbesprechung klären, man muss jemanden haben, der diese Gespräche führt“ (Interview 1, Z. 195-200)

Weiter beschreibt die Befragte die Anforderung an die Leitung die Zusammenarbeit unter den Kolleg*innen zu organisieren, so dass diese unterstützend und ergänzend zusammen arbeiten können. Dabei wird es als sinnvoll erachtet die Stärken der verschiedenen Fachkräfte zu kombinieren.

„die Kollegin macht lieber diese Dinge, DIE Kollegin bastelt lieber, die andere ist total gut im Organisieren, das kann man in Einklang bringen und finde ich auch `ne hohe Kunst von der Leitung, das in Einklang zu bringen, und dann ja dann kann man sich gegenseitig unterstützen und ergänzen“ (Interview 1, Z. 56-59)

Eine weitere Teilnehmerin beschreibt, dass befruchtend voneinander gelernt werden kann, besonders, wenn offen und somit kritisch-konstruktiv, aber auch wertschätzend miteinander umgegangen wird.

Im folgenden Zitat geht die Interviewte darauf ein, dass sie sich eine **Einrichtungskultur** wünscht, die mehr Fehlerfreundlichkeit bzw. auch Schwächen von den Fachkräften toleriert. Sie beschreibt, dass sie als Personen keine Maschinen seien und somit nicht permanent „funktionieren“ können. Dabei sieht sie es als Aufgabe der Fachkräfte auch schwache Momente gegenüber den Adressat*innen zu formulieren und **Rücksicht einzufordern**.

„Ich finde Erzieherinnen sind auch keine Maschinen (...) niemand kann erwarten, die Leitung nicht, die Öffentlichkeit nicht und auch die Eltern nicht, dass man immer funktioniert. Das zu berücksichtigen finde ich wichtig, und das kann man auch mit gestalten, in dem man auch offen und ehrlich zum Beispiel gegenüber den Kindern oder Eltern ist, indem man mal sagt, hier heute geht es mir nicht so gut, heute werden wir mal sehen wie wir das heute machen oder vielleicht gehen wir heute auch mal nicht auf den Spielplatz, weil es mir nicht so gut geht, sondern bleiben halt mal im Gruppenraum.“ (Interview 2, Z. 285-292)

Sie geht außerdem weiter darauf ein, dass **Zuständigkeiten geklärt sein müssten und die Fachkräfte fähig sein müssen bei Überlastung nach Hilfe zu fragen**. Besonders betont sie dabei, wie wichtig es sei dies auch verbal und klar zu äußern, anstelle von nur implizierten Hinweisen, die die/der Kommunikationspartner*in zu interpretieren hat.

„ich hab morgen Frühdienst, ich schaff das nicht allein, ich brauch noch jemanden, dann klär ich die Zuständigkeit dafür, anstatt einfach zu sagen: "Och Gott, der Frühdienst, der ist jetzt aber auch echt anstrengend, man, da sind zehn Kinder und fünf davon heulen, der Rest schmeißt sich mit Bauklötzen die Köpfe ein, boah, ist das anstrengend." Dann sagt mein Gegenüber: "Ja, da hast du Recht, das klingt echt anstrengend,..." da muss dann aber noch ein Satz dazu, nämlich 'ich kann das nicht alleine, ich brauche Hilfe', also muss ich die Persönlichkeit mitbringen zu sagen, 'ok, ich will nicht perfekt sein, sondern ich brauch auch mal deine Hilfe'.“ (Interview 2, Z. 542-550)

Ein Befragter benennt ferner, dass er als günstige Ausgangslage für seinen Handlungsspielraum erachtet, dass er mit einer jungen Kollegin zusammenarbeitet, die wie er **Berufseinsteiger*in** ist und dadurch noch offen und motiviert für Veränderungen und dynamischen Aufbau sei. Dies sei in seiner Situation, wo es darum ging das Waldkonzept der Kindertageseinrichtung weiter zu entwickeln besonders hilfreich gewesen. Er beschreibt dies im folgenden Zitat:

„Ich bin ja jetzt erst seit einem halben Jahr dabei und die Kollegin, mit der ich zusammenarbeite, die ist auch noch nicht so viel länger da, dadurch kann man das zusammen ziemlich so aufbauen wie man möchte, was natürlich sehr vorteilhaft ist“ (Interview 3, Z.32-35)

Weiter geht er darauf ein, warum er dies als sinnvoll erachtet und dass er davon ausgeht, dass ältere berufserfahrenere Kolleg*innen eventuell „eingefahrener“ in ihrer Arbeit seien.

„also auch dadurch, dass meine Kollegin auch noch nicht so lange da arbeitet und die hatte vorher noch keine Walderfahrung. So ist es ja auch oft, wenn man in Kindergarten kommt, dass man dann `ne Kollegin hat, die ist zum Beispiel in `ner Einrichtung seit zehn Jahren, dann ist es halt so eingefahren und dann so und so und so läuft das ab, und ich konnt' mich halt wirklich mit einbringen und so.“ (Interview 3, Z. 74-79)

Frau N. beschreibt außerdem, dass sie sich auch **regelmäßigen Austausch und Hospitationen** in anderen Kindertageseinrichtungen wünscht, um die eigenen Sichtweisen zu erweitern. Sie geht außerdem auf die Schwierigkeiten ein und beschreibt im weiteren Verlauf den Aspekt der Konkurrenz unter den Einrichtungen und geht auch auf die schwierigen Rahmenbedingungen ein. Im Kapitel 4.2.3. wird dieser Aspekt weiter beschrieben:

„In allen Kitas, wo ich war und bin, ist es so, jeder kocht sein eigenes Süppchen, jeder ist für sich, jeder macht sein Portfolio für sich, jeder macht – in Führungszeichen – Vorschulerziehung für sich, jeder macht die Eingewöhnung für sich, jeder macht Projekte für sich, aber viele haben auch noch nicht erkannt, wenn sie wirklich mal in andere Kitas fahren würden, die in der Nähe sind, dass da vielleicht ganz neue Sichtweisen entstehen oder sie werden gestärkt in Sichtweisen, die für sie vielleicht noch unsicher sind. Es gibt so viele Möglichkeiten Vernetzungen herzustellen und es ist gleichzeitig immer noch so schwierig.“ (Interview 2, Z. 666-673)

Zusammenfassung:

- Die Fachkräfte äußerten sich vorrangig positiv über ihren Handlungsspielraum, er sei sehr groß, „en masse“, man könne sich frei entfalten. Deutlich wird jedoch auch, dass dieses sich vorrangig auf die pädagogische Interaktion mit Kindern bzw. auf die Handhabung des Materials bezieht. Auch in Bezug auf Raumwahl, wie im Waldkindergarten, wird sich positiv über Handlungsspielräume geäußert. Zwei Befragte gehen außerdem darauf ein, dass konzeptionelle Arbeit auf Organisationsebene ein Thema sei, womit sie ihren Handlungsspielraum gestalten.
- Deutlich wird außerdem, dass nur der männliche Befragte sich in seinen Äußerungen vermehrt auf seine berufliche Weiterentwicklung bezieht und auch die Öffnung einer eigenen Einrichtung in Betracht zieht. An dieser Stelle soll und kann forschungstechnisch keine generalisierbare Aussage über Geschlecht und Berufsmotivation stattfinden. Diese Äußerungen können sowohl etwas mit den jungen Berufsjahren zu tun haben als auch mit dem Zeitpunkt, an dem das Interview geführt wurde, direkt nach Berufsbeginn. Dennoch soll erwähnt sein, dass der männliche Befragte der einzige ist, der in seinen Antworten über seinen Handlungsspielraum mit wenigen Ausnahmen nicht von Interaktionen mit Kindern spricht, sondern vorrangig von beruflichen Perspektiven und Aufstiegschancen.
- Die Befragten zeigen verschiedene Faktoren auf, wie sie ihren Handlungsspielraum gestalten oder welche Faktoren ihrer Meinung nach förderlich für einen größeren Handlungsspielraum seien. Hierbei wird unter anderem auf das Fachwissen eingegangen, dass z.B. durch ein Studium erlangt werden kann. Dieses Fachwissen, aber vor allem auch die Fähigkeit zu begründen und die passenden Begriffe zu kennen, wird als große Chance wahrgenommen. Nicht nur

können Problematiken in der Praxis besser erkannt werden, sondern diese können auch kritisch hinterfragt werden und mit Hilfe des passenden Fachvokabulars in einer Diskussion eingebracht werden. Im Kapitel 4.2.3. Kommunikation als Herausforderung wird dieser Aspekt vertieft betrachtet und weiter beschrieben.

- Rücksicht einzufordern und klare deutliche Zuständigkeitsbereiche sowie direkte Kommunikation bei Hilfestellung seien ebenso Aspekte, die von einer Fachkraft als essentiell herausgestellt werden. Diese Aspekte finden sich im Kapitel 4.2.4. „Das Frauenproblem“ wieder, da im Interview weiterhin deutlich wird, dass diese Eigenschaften den weiblichen Fachkräften zugeschrieben werden.
- Austausch und Vernetzung zwischen Kolleg*innen und Einrichtungen werden ebenfalls als Chancen gesehen, um die eigenen Perspektiven und Sichtweisen zu erweitern. Hierbei wird Austausch im weiteren Sinne auch als Austausch auf internationaler Ebene verstanden, also z.B. durch einen Praxisbesuch in Schweden, aber vor allem auch Hospitationen und Gesprächskreise innerhalb einer Region in unterschiedlichen Einrichtungen. Dabei wird allerdings auch die Herausforderung genannt, dass man sich komplett „öffnen“ müsse und eventuell Schwächen darlegen müsse.

5.2.3. „Wir selbst, die sich im Weg stehen“ – „das muss man miteinander auskämpfen“ Einschränkungen und Grenzen des Handlungsspielraumes aus der Perspektive von Erzieher*innen

Nachdem im vorangegangenen Kapitel beschrieben wurde, in welchen Bereichen der Handlungsspielraum von den Befragten als groß erachtet wird, und welche Faktoren als förderlich für die Ausgestaltung des Handlungsspielraumes empfunden werden, wird im Folgenden dargestellt, welche Faktoren als Grenze oder Einschränkung formuliert werden. Die anschließende Tabelle schafft dabei einen Überblick über die genannten Aspekte:

	Grenzen/ Einschränkungen von Handlungsspielräumen	
Betreffend der Interaktion/ Kommunikation zwischen den Akteur*innen	Herausforderung Kommunikation	Themen/Inhalte von Dienstbesprechungen
		Wunsch nach: <ul style="list-style-type: none"> • konstruktiver Moderation • klarer Formulierung und direkten Aussagen • Etablierung einer Diskussionskultur • Sachliches „Kritik-Annehmen“ • Kompromissbereitschaft
	Herausforderung Konfliktpotenziale (Zielkonflikte, Beziehungskonflikte, Verteilungskonflikte, identitätsbasier-	In Bezug zur Partizipation von Kindern
		Interessen von Kindern vs. Interessen von Eltern
		In Bezug zu Diversityaspekten /Umgang mit Vielfalt
	In Bezug zu Nacktheit von Kindern	

	te Konflikte	In Bezug zu Genderaspekten
		Umgang mit Lebensrealitäten von Kindern (z.B. alleinerziehend)
		Sauberkeit von Kindern
		Pragmatisches Vorgehen vs. langsames Vorgehen
		Entscheidungsbefugnisse besetzen/ keine Transparenz
		Verfügunngsmacht über Vertretungszeiten/Arbeitszeitressourcen
		Eigene professionelle Darstellung Dritten gegenüber (Eltern/Lehrer*innen) darstellen
		Wetteifern unter Kolleg*innen in Bezug zu „Bildungsprodukten“ der Kinder
		„Missgunst“, Konkurrenz in Bezug zu „Wissen“ (z.B. bei akademischer Weiterbildung)
		Konkurrenz bezogen auf Äußerlichkeiten

5.2.3.1. Herausforderung Interaktion zwischen Kolleg*innen: zwischen fehlender Diskussionskultur und Konfliktpotenzialen

Die dargestellte Tabelle wird im Folgenden mit den einzelnen Teilaspekten vorgestellt.

Herausforderung Kommunikation

„Und schwierig wird es, wenn dann halt keine Kompromissbereitschaft da ist, da kann auch der Träger nicht helfen, da können auch die Eltern nicht helfen, das muss man miteinander auskämpfen und das finde ich sind so die größten Schwierigkeiten in der Pädagogik mit Kindern. Also im Grunde WIR selber, die sich da im Weg stehen“ (Interview 1, Z. 59-63)

Das Eingangszitat macht deutlich, was an verschiedenen Stellen in den Interviews genannt wurde. Als eine der größten Einschränkungen des eigenen Handlungsspielraumes werden die Interaktion und Kommunikationen zwischen den Kolleg*innen genannt. „Wir selber, die sich da im Weg stehen“ (Interview 1, Z. 63). Im Folgenden wird dies weiter ausdifferenziert und mit Zitaten belegt.

Herausforderung	Themen/Inhalte von Dienstbesprechungen
Kommunikation	Wunsch nach: <ul style="list-style-type: none"> • konstruktiver Moderation • klarer Formulierung und direkten Aussagen • Etablierung einer Diskussionskultur • Sachlichem „Kritik-Annehmen“ • Kompromissbereitschaft

Vermeehrt von den Interviewten genannte Aspekte, die dem Thema Kommunikation zugeordnet werden konnten, befassen sich mit Unzufriedenheit, die die Kommunikation mit Kolleg*innen betreffen und als deutliche Grenze in ihrem Handlungsspielraum formuliert werden. Einer dieser Aspekte betrifft sowohl den Ablauf als auch die **Themen und Inhalte von (Dienst-) Besprechungen**.

„Oder wie die Lätzchen in der Maschine. So, brauchen wir neue oder nicht? Oder haben wir genug? Oder hat diese Gruppe mehr oder hat diese Gruppe weniger, oder...? Das ist das was einem dann am Ende des Tages den letzten Nerv raubt.“ (Interview R1, Z. 20-22)

Es wird eine Unzufriedenheit mit den Besprechungsthemen deutlich, die sich laut der Beschreibungen entweder um organisatorische Belange handeln, die somit nicht für jeden gleich relevant sind, oder um „Banalitäten“, somit die Relevanz des Themas als nicht besonders hoch eingeschätzt wird.

„Es geht um so Banalitäten zum Beispiel, also, das schärfste war wirklich `ne zwanzigminütige Diskussion DARÜBER, wie das Besentuch zu reinigen ist. Und wer den Besen in der Cafeteria bedient, also WELCHE Gruppe da WANN fegt, weil das von verschiedenen Gruppen genutzt wird.(...) ach, es ist so, es macht einen so WAHNSinnig und am Ende waren alle genervt irgendwie, und ich hatte auch nicht das Gefühl das das irgendwie weiter geholfen hat. Und das passiert leider des Öfteren“ (Interview R1, Z. 9-16)

Die Themen in dieser Aussage werden als nicht „weiter helfend“ beschrieben und dass dieses des Öfteren passiere. Inhalt sind hierbei organisatorische Belange, wie in diesem Fall Themen, die die Sauberkeit (Besenreinigung) betreffen und die die zeitliche Organisation betreffen (wann gefegt wird).

„Das ist genauso mit: wer was benutzt hat und wer was wieder zurück gebracht hat. Gerade wenns nur einen Besen gibt, bei uns gibt's nur einen Besen, und dann hat den jemand benutzt aber nicht wieder dahin gestellt, derjenige meint aber er hat ihn da wieder hingestellt, der Besen ist aber unauffindbar und es sieht hier so dreckig aus und das wird dann in den Teamsitzungen hochgespielt und, wo ich denke, das muss doch nicht sein, es gibt wichtigeres als über'n Besen zu sprechen, wieso schafft man nicht mal gleich ZWEI Besen an?“ (Interview R1, Z. 25-32)

Auch in dieser Aussage wird eine Unzufriedenheit mit den Themen und Inhalten in Dienstbesprechungen deutlich. Erneut geht es um das Thema der Reinigung und Sauberkeit, verbunden mit der Klärung der Zuständigkeit für das verlorene Putzgerät. Die Befragte macht hierbei deutlich, dass sie sich eine konstruktive lösungsorientierte Vorgehensweise wünscht, da die Zeit in den Besprechungen für „Wichtigeres“ genutzt werden könnte. Dies wird auch in weiteren Aussagen von verschiedenen Befragten aus unterschiedlichen Kontexten deutlich.

Aus der Unzufriedenheit mit verschiedenen Diskussionserfahrungen wird vermehrt die **Forderung nach einer konstruktiven Moderation der Leitung** deutlich: „das ist die Aufgabe der Leitung, zu gucken (...) so dass konstruktiv was bei rauskommt“ (Interview 2, Z. 697-699).

Thematisiert wird dabei der Wunsch nach Entscheidungsträgern, aber auch das Recht Themen mitdiskutieren zu können.

„Es entscheidet aber auch keiner, dass er sagt: "Das ist jetzt NICHT so." Man könnte ja auch sagen, die Leitung entscheidet: "Ich pack den Putzlappen dahin" und es wird nicht mehr 10 Minuten darüber diskutiert“ (Interview R1, Z. 47-49)

„Es ist ja in Ordnung, dass man über solche Themen diskutiert, aber manchmal wünsche ich mir von der Leitung auch noch mehr, dass sie dann irgendwann Schluss sagt. "So, wir entscheiden das jetzt und es wird jetzt so oder so gemacht."... Oder dass eben auch geguckt wird: WIE können wir das lösen, und nicht immer wer hat Schuld gehabt? Das ist so anstrengend, es ist ja am Ende völlig egal, was BRINGT mir das? Das zu wissen, wer jetzt den Besen dahin gestellt hat, gar nichts. Das geht doch darum, dass WIR uns die Arbeit an solchen Stellen leichter machen und dass es in der Zukunft einfach besser wird. Das ist so wenig lösungsorientiert sondern immer nur in Bezug auf dieses Problem an sich. Und das spielt sich immer weiter hoch...“ (Interview R1, Z. 50-58)

In den Aussagen wird vor allem der Wunsch nach Prioritätensetzung von Diskussionen deutlich, aber auch eine Balance zwischen Mitdiskutieren von Themen und geführter Moderation durch Entscheidungsträger. In diesem Fall äußert die Befragte die Forderung an die Leitung diese Balance herzustellen: Themen von Fachkräften diskutieren lassen, aber auch eine Relevanzsetzung von Diskussionen und Entscheidungen herbeiführen. Der Fokus auf „das Problem an sich“ und die bemängelte fehlende „Lösungsorientiertheit“ schließt den Wunsch nach einer konstruktiv geführten, von der Leitung moderierten Diskussion mit ein.

Auch in folgendem Zitat wird eine Situation beschrieben, in welcher **fehlende Entscheidungen** bemängelt werden. Deutlich wird bei der Aussage, dass die Befragte dies als eine eher weibliche Problematik auffasst. Sie beschreibt außerdem, dass Besprechungen „immer“ so ablaufen würden, und bemängelt vor allem, dass Entscheidungen „vertagt“ würden, sich hinschleppen und „nie zum Ergebnis“ kommen würden.

T5: *„wir sind 25 Frauen und unsere Dienstbesprechungen gehen IMMER so ab, dass am Ende gesagt wird, "damit müssen wir nochmal schwanger gehen", und keine Entscheidung getroffen wird. Also es wird immer alles vertagt, dann muss man alles nochmal überLEGEN, kann man sich jetzt nicht ENTSCHIEDEN?*

T4: *und das wird dann immer wieder aufgegriffen und man kommt nie zum Ergebnis und das schleppt sich so hin.*

T5: *Ja, genau*

T4: *SCHRECKLICH.“ (Interview R1, Z. 37-44)*

Auch eine interviewte Fachkraft aus einer anderen Einrichtung in einem anderen Bundesland formuliert eine ähnliche Forderung an die Leitung:

„aber nichtsdestotrotz, hat die Leitung auch die Aufgabe, in der eigenen Einrichtung zu gucken, wie geht es den Mitarbeitern, (...) mit ihrem Austausch, wie funktioniert das? Und das ist echt, das ist ziemlich schwer und gerade im Elementarbereich, wo ja eigentlich immer ziemlich viel geredet wird, viele Frauen auf einem Haufen, reden auch viel, und da muss man differenzieren,

was ist das, was die gerade reden. Ist das privater Abklatsch? (...)oder ist es was, was die Einrichtung nach vorne bringt. Und da ist es Aufgabe der Leitung, zu gucken und das in die richtigen Bahnen zu lenken, so dass konstruktiv was bei rauskommt, und zwar bei allen...“ (Interview 2, Z. 690-699)

Erneut wird der Wunsch deutlich nach einer moderierenden Person, die sowohl die Prioritäten der Themen einschätzt (privat oder nach vorne bringend) und das Gespräch konstruktiv für alle Beteiligten leiten kann. Wie auch in den eben angeführten Beispielen gibt es weitere Aussagen, die ein bestimmtes (Kommunikations-) Verhalten dem weiblichen oder männlichen Geschlecht zuschreiben.

Wie bereits im Abschnitt vorher dargestellt, wurde von den Befragten beschrieben, dass eine Unzufriedenheit mit der Kommunikation im pädagogischen Alltag besonders zwischen weiblichen Kolleginnen auszumachen ist. Im Laufe der Gespräche gehen verschiedene Befragte auch darauf ein, welche **Verbesserungswünsche** oder Forderungen sie an gelingendes Kommunikationsverhalten zwischen Kolleg*innen haben. Diese Aussagen überschneiden sich teilweise mit denen aus Kapitel 4.2.2., sind aber an dieser Stelle erneut aufzugreifen, wenn sie sich speziell auf den Aspekt der Kommunikation beziehen.

„Dass sie in der Lage sind, ihre Sätze so zu formulieren, dass ich genau weiß, was ich machen soll, oder auch nicht, und das beinhaltet auch, dass man nicht nur Wischiwaschi-Gelaber macht, sondern einfach wirklich mal konkret wird“ (Interview 2, Z. 539-542)

Wie im genannten Beispiel ersichtlich, besteht der Wunsch nach einer „konkreten“ Ansprache von Sachverhalten und der Fähigkeit die Sätze dementsprechend zu formulieren, dass der Empfänger klar die gewünschte Botschaft des Senders entnehmen kann. Dies wird von den Befragten in den verschiedenen Interviewsettings vermehrt im Kontext des „Um-Hilfe-Fragens“ genannt. Verschiedene Aussagen machen deutlich, dass **konkrete Formulierungen** vor allem gewünscht sind, wenn eine Person um Unterstützung oder Hilfeleistung fragen möchte, wie auch im folgenden Beispiel deutlich wird, in welchem es um eine Situation geht, in der eine Erzieherin allein in einer Gruppe wegen Ausfall einer Kollegin arbeiten muss.

E20: „Und wenn wir dann aber nicht BEMERKEN, dass der alleine ist, sagt diese Gruppe dann auch nichts, sondern am Ende des Tages "Och, ich musste den GANZEN Tag allein arbeiten, ihr hättet auch mal jemanden schicken können.“

E 18: Ja, das kenn ich auch.

E 17: Ja, das stimmt.

E 20: Wo ich dann denk, wieso SAGST du denn nichts?“ (Interview R1, Z. 343-349)

Im weiteren Verlauf geht die Befragte erneut auf das Thema ein und beschreibt, dass sie selbst auch ähnlich handelt:

„Und aber andersrum, wenn ich dann allein bin und die gehen dann mit drei'n auf'n Spielplatz, denk ich auch so, wieso gucken die nicht mal ob ich hier alleine bin (lachen). Und das ist dann wieder genauso. Und warum nicht den Flur aufmachen und sagen: 'Ja ich brauch ein bisschen Hilfe'. Das ist bei uns ein ganz anstrengendes Thema“ (Interview R1, Z. 352-257)

Fast eine identische Situation nennt eine andere Befragte aus einer anderen Einrichtung, die beschreibt wie sie sich eine klare Formulierung wünscht, wenn es darum geht, um Unterstützung zu fragen.

„Och Gott, der Frühdienst, der ist jetzt aber auch echt anstrengend, man, da sind zehn Kinder und fünf davon heulen, der Rest schmeißt sich mit Bauklötzen die Köpfe ein, boah, ist das anstrengend. Dann sagt mein Gegenüber: "Ja, da hast du Recht, das klingt echt anstrengend",... da muss dann aber noch ein Satz dazu, nämlich: "Ich kann das nicht alleine, ich brauche Hilfe", also muss ich die Persönlichkeit mitbringen zu sagen: "Ok, ich will nicht perfekt sein, sondern ich brauch auch mal deine Hilfe".“ (Interview 2, Z. 544-550)

In einem weiteren Abschnitt bekräftigt die Befragte ihre Forderung nach klaren Formulierungen bezüglich Unterstützungsleistungen. Sie beschreibt außerdem ihre Vermutung, dass dies eine Verhaltensweise ist, die sehr viel häufiger von Frauen praktiziert würde, da diese eher versuchten Belastungen „auszuhalten“ als aktiv kommunikativ zu versuchen diese aufzulösen.

„[spezifisch Frauen] ...Intelligenter wär's, einfach mal zu sagen: "Stopp, ich brauch' `ne Pause, ich kann nicht mehr, heute kann ich einfach nicht in den Bewegungsraum geh'n und mit den Kindern Purzelbäume machen, weil es mir körperlich nicht gut geht", dann müsste ich eigentlich zu meiner Kollegin gehen und sagen: "Pass auf, mach' du das bitte mal", da geht's dann darum um Hilfe zu bitten, einfach mal das NICHT auszuhalten, sondern zu sagen: "Ok, es ist so wie es ist, du machst das heute bitte, dafür mach ich morgen DAS". Das machen ganz viele Erzieherinnen NICHT.“ (Interview 2, Z. 562-568)

Zu der Forderung nach klaren Aussagen wird außerdem der Aspekt der **Klärung von Zuständigkeiten** eingebracht.

Die Befragte beschreibt die Klärung von Zuständigkeiten im Team als wichtigen Bestandteil einer gelingenden Kommunikation zur pädagogischen Organisation des Alltags, dies wurde bereits in Kapitel 4.2.2. benannt, findet sich aber auch in dieser Betrachtung der Grenzen von Handlungsspielraum wieder:

„...Klären ist mit das Wichtigste überhaupt. Auch im kompletten Team, wer ist dafür zuständig mit den Eltern ins Gespräch zu kommen?(...). Das muss vorher schon klar sein und das beinhaltet natürlich, dass man sich abspricht und dass man ganz viel reflektiert und redet darüber. Zuständigkeiten klären, ja, das ist das Wichtigste.“ (Interview 2, Z. 522-528)

An verschiedenen Stellen der Interviews ist ersichtlich, dass in der erlebten **Diskussionskultur** noch viel Potenzial für Entwicklung gesehen wird. Hierbei wird unter anderem genannt, dass **fachliche Begründungen** als wünschenswert gesehen werden, im Beispiel ist dies auf eine Kommunikationssituation mit Müttern /Vätern bezogen:

„Kommt schon vor und man steht dann da so und denkt, toll die Eltern sind älter als man selber und man muss dann fachlich wirklich das begründen und nicht rauf kommen, dass man anfängt sich zu rechtfertigen“ (Interview 4, Z. 244-246)

Weiter wünschenswert wird der Aspekt **des Kritik Äußerns** und **sachlich annehmen Könnens** geäußert. Wie bereits im oberen Abschnitt beschrieben, sahen die Befragten dies als weiblich konnotiertes Verhalten, formulierten jedoch auch dieses Verhalten als störend bzw. wünschen sich eine Veränderung diesbezüglich:

„Frauen sind da emotionaler, die fühlen sich schneller angegriffen und nehmen das perSÖHLICH, wenn es eigentlich um nen Kritikpunkt geht“ (Interview R1, Z. 84-85)

Vielfach thematisiert ist das Verhalten zum „**Kompromisse Eingehen**“. Hierbei wird dies auf der einen Seite als sehr einschränkend empfunden, andererseits werden Wünsche formuliert, die eine kompromissbereite Haltung von Kolleg*innen beinhaltet, um einen erweiterten Handlungsspielraum gestalten zu können.

„Ich denke, dass im Elementarbereich die ganze Arbeit aus Kompromissen besteht, allein schon, weil man zu zweit arbeitet mindestens. Und die Kollegin oder der Kollege natürlich sehr wahrscheinlich auch andere Ansichten hat, als ich selbst.“ (Interview 2, Z. 30-33)

Auch im folgenden Zitat geht die Befragte auf die Begrenzung des Handlungsspielraumes z.B. in Dienstbesprechungen ein und begründet dies durch Kompromiss-schließungen mit Kolleg*innen.

„Dann ist es so, dass man als Team, man ist ja ein Kleinteam – und ein Großteam – und es finden auch regelmäßige Dienstbesprechungen statt, wo sich dann alle an einen Tisch setzen, wo man dann pädagogische wie auch organisatorische Themen bespricht und das alleine schon beinhaltet immer Kompromisse und da ist mein Handlungsspielraum..., kann da auch sehr begrenzt sein“ (Interview 2, Z. 37-42)

Eine weitere Befragte formuliert den gleichen Aspekt und beschreibt die Schwierigkeit der Zusammenarbeit mit Kolleg*innen, die zu keiner Kompromissfindung fähig sind und die eignen Handlungsmöglichkeit dadurch weiter einschränken:

„So, mit dem Team, ja, es ist schwierig mit Menschen zusammen zu arbeiten oder mit Kollegen zusammen zu arbeiten, die ein bestimmtes Ziel verfolgen und davon auch nicht abgehen möchten, (...)und nicht in der Lage sind, Kompromisse zu machen oder zuzulassen, dass andere auch Ideen haben, die gut sein können“ (Interview 1, Z. 38-43)

Herausforderung Konfliktpotenziale

Als weiterer Faktor, der als Grenze im Kontext der Interaktion/Kommunikation zwischen Fachkräften formuliert wird, werden verschiedene Aspekte genannt, die Konfliktpotenzial bieten.

Die Formen der Konflikte wurden hierbei benannt nach Schwarz (Schwarz 2013; zit. n. Gartinger und Janssen 2014, S. 745). Nach Schwarz lassen sich unter anderem **Verteilungskonflikte** wahrnehmen (z.B. empfundenen Gegensätze zur Nutzung von Ressourcen) ebenso wie **Zielkonflikte** (empfundene Gegensätze in Bezug zu Absichten/Interessen), **Beziehungskonflikte** (empfundene Gegensätze in Bezug auf Verhaltensdispositionen) oder **identitätsbasierte Konflikte** (empfundene Bedrohung des eigenen Selbstbildes, Absprechen von Kompetenzen). Hinzuzufügen ist, dass diese Formen der Konflikte nicht trennscharf und einmalig abgegrenzt werden können. Konflikte können aus verschiedenen Aspekten bestehen und ein Verteilungskonflikt kann sowohl in einen Beziehungskonflikt integriert sein, so wie ein identitätsbasierter Konflikt auch mit verschiedenen Zielsetzungen verbunden sein kann. An dieser Stelle geht es nicht um eine trennscharfe Abgrenzung sondern um eine Möglichkeit der Strukturierung und Analyse des Materials.

Folgende Tabelle gibt einen Überblick der analysierten Aspekte aus den Befragungen, anschließend werden die konkreten Zitate und Aussagen dargestellt.

Herausforderung Konfliktpotenziale	Zielkonflikte	In Bezug zur Partizipation von Kindern
		Interessen von Kindern vs. Interessen von Eltern
		In Bezug zu Diversityaspekten / Umgang mit Vielfalt
		Umgang mit Lebensrealitäten von Kindern (z.B. alleinerziehend)
		In Bezug zu Nacktheit von Kindern
		In Bezug zu Genderaspekten
		Sauberkeit von Kindern
	Beziehungskonflikte	Pragmatisches Vorgehen vs. langsames Vorgehen
		Entscheidungsbefugnisse besetzen / keine Transparenz
		Absprachen einhalten
	Verteilungskonflikte	Verfügmacht über Vertretungszeiten/Arbeitszeitressourcen
	Identitätsbasierte Konflikte	Eigene professionelle Darstellung Dritter gegenüber (Eltern/Lehrer*innen)
		Wetteifern unter Kolleg*innen in Bezug zu „Bildungsprodukten“ der Kinder
		„Missgunst“ Konkurrenz in Bezug zu „Wissen“ (z.B. bei akademischer Weiterbildung)
		Konkurrenz bezogen auf Äußerlichkeiten

Durch diese verschiedenen Konfliktpotenziale (und wenig konstruktiver/reflexiver Umgang mit diesen) kann es zu Streit und Missgunst kommen und somit der Handlungsspielraum innerhalb der Zusammenarbeit als eingeschränkt empfunden werden.

Zielkonflikte

Bei den möglichen Zielkonflikten wird deutlich, dass es empfundene Gegensätze im Bezug zu Absichten, Interessen oder Vorgehen gibt. Es kommt zu einer Herausforderung, da nicht die gleichen Ziele verfolgt werden. In den Interviews ließen sich dazu verschiedene Themen herausarbeiten.

Eine Befragte schildert exemplarisch eine Situation, in der deutlich wird, dass sie und ihre **Leitung keine einheitliche Vorstellung vom Partizipationsgrad** und somit auch den Rechten der Kinder haben. Während die Befragte ein gemaltes Bild des Kindes so akzeptiert, wie es das Kind gemalt hat,

möchte die Leitung, dass auf dem Bild ein deutlicher „Igel“ sichtbar ist, so dass das Bild aufgehängt werden kann und auch für Eltern ein sichtbares Igel-Bild beinhaltet:

„wenn wir irgendwie auf das Thema "Igel" gekommen sind und das Kind hat auf seinem Blatt einfach nur einen Strich gemalt (...) dann war das trotzdem ein Igel. Weil dieses Kind hat in dem Strich einen Igel gesehen und ich demzufolge auch, meine Leitung dann aber nicht, und wenn ich das Bild dann aufgehängt hab und das unter das Thema "Igel" gestellt habe, dann ist sie tatsächlich gekommen und hat versucht mich davon zu überzeugen, dass ICH doch dann nochmal einen Igel malen könnte. Oder wenigstens die HAND des Kindes nehmen sollte, die dann den Stift hält und dann den Igel malen sollte. Was total bescheuert ist, also, ablehnungswürdig OHNE ENDE ist. Man kann sowas, man kann so mit Kindern nicht umgehen“ (Interview 2, Z. 226-235)

Im folgenden Ausschnitt geht eine Befragte auf das Reibungspotenzial mit ihrer Kollegin ein. Übergeordnetes Thema ist dabei die eigene professionelle Rolle Dritten gegenüber darzustellen, wie den Eltern oder den Grundschullehrer*innen. Sie beschreibt dabei, dass es zu Unstimmigkeiten kommt, wenn es darum geht entweder die **Interessen der Kinder zu vertreten oder die Handlungen den Wünschen der Eltern anzupassen**. Sie formuliert die Situation wie folgt:

„SIE macht gerne ein großes Programm und gerne auch so sehr, ja, die Eltern müssen ja sehen was wir alles machen. UND, das finde ich halt... nicht. Ich finde nicht, dass man Sachen machen muss für die Eltern, damit die Eltern sozusagen glücklich sind, dass wir das und das gebastelt haben, und dass wir fünf Lieder und Fingerspiele mehr geübt haben, sondern ich finde es muss schon den Bedürfnissen der Kinder angepasst sein und ich merke, dass es halt immer mehr, dass es bei uns nicht immer so ist.“ (Interview 4, Z. 211-217)

Auch in Bezug zur Wahrnehmung der Diversität unter den Kindern und den **Umgang mit Vielfalt** beschreibt die Befragte als problematisch in ihrer Einrichtung:

„Ich hab mal zum Thema "Kinderwelten" 'ne Fortbildung gemacht und hab viele Ideen gehabt und dann kam so: "Ja, aber meinst du das brauchen wir noch, also, die und die Buntstifte zum Beispiel". Es gibt ja diese Hautfarben-Buntstifte. „Ja, aber bei uns haben wir ja fast keine Kinder, Kinder mit Migrationshintergrund, wir sind ja im Alten Land.“ Aber wenn man genau guckt, haben wir's halt eigentlich DOCH!“ (Interview 4, Z. 53-58)

Deutlich wird dabei, dass eigene Ideen und Vorschläge zum Umgang mit Vielfalt in der Einrichtung von den anderen Kolleg*innen begrenzt wurden und dies im Zusammenhang steht mit einer divergenten Wahrnehmung und handlungsleitendem Interesse.

Eine andere Befragte geht auf ein ähnliches Thema ein und beschreibt Meinungsverschiedenheiten mit ihrer älteren Kollegin über das Thema der Lebenswelten von Kindern. Die Interviewte vermutet dabei, dass ihre ältere Kollegin eine **andere Wahrnehmung von Lebensrealitäten in der heutigen Kindheit** habe und dies vor allem dem Aufwachsen in unterschiedlichen Generationen geschuldet sei. Sie beschreibt ihre Perspektive wie folgt:

„Ich hab mit Kolleginnen zusammen gearbeitet, die die Probleme hatten, die Realität der Kinder zu erkennen. Das heißt, die kommen aus einer Generation, in der, äh, Kinder mit ihren Eltern aufgewachsen sind und auch noch eine Oma dabei hatten. Das war ja damals so, und ich vertrete dann schon die Generation, wo die Kinder mit allein erzie-

henden Eltern oder allein erziehenden Elternteilen zusammenleben. Und, ähm, das ist dann, äh, schwierig da in Einklang zu kommen“ (Interview 1, Z. 45-50).

Weiter formuliert sie, dass es unterschiedliche Meinungen in ihrer Einrichtung zur Handhabung von **Nacktheit der Kinder** gibt. Während sie die Auffassung vertritt, dass Kinder Spaß an Nacktheit haben, sei dies für einige Kolleg*innen nicht vertretbar:

„Da gibt es Kollegen, die sagen: "Mein Gott, man kann die Kinder doch nicht nackt ausziehen!" Doch, das kann man und das macht denen auch voll viel Spaß.“ (Interview 1, Z. 73-75)

Auch in der Handhabung von **Genderaspekten** in der Interaktion mit Jungen und Mädchen gibt es verschiedene Auffassungen, wie eine Befragte berichtet. Frau N. schildert im folgenden Ausschnitt eine Situation, in welcher sie die Handlungen und Perspektiven ihrer Kollegin als Reproduktion klischeehafter Geschlechtsrollen empfindet, während ihre Kollegin davon ausgeht, dass diese tradierten Rollenbilder in der Gesellschaft generell nicht veränderbar seien und somit nicht geschlechtsdifferenziert gehandhabt werden müssen. In der Situation malen ein Mädchen und ein Junge je ein rosa Pferd mit Schleifen:

„und die Erzieherin hat dann zu ihm gesagt: "Aus dir wird ja auch nie ein richtiger Cowboy, wenn du solche Sachen malst. Mal doch mal ein schwarzes Pferd! Mit einer weißen Mähne und einem Cowboy obendrauf", Und der Junge war so traurig darüber, dass er so viel MISSBILLIGUNG erfahren hat, (...) dass er fast geheult hätte (...) und die Erzieherin hat das irgendwie einfach so abgetan(...) Und ihre klassische Antwort war, "Jungen müssen raufen, sonst wird aus denen nichts, und kleine Mädchen können ruhig süße Prinzessinnen sein" (...) und sie konnte auch nicht damit leben, dass ich gesagt hab, dass ich das anders sehe, also, sie meinte an diesem klassischen Rollenbild wird sich sowieso nie was ändern und warum sollte sie den Kindern etwas anderes vermitteln, wenn die Gesellschaft ja gar nicht so geprägt ist, das würde sie als sinnlos erachten.“ (Interview 2, Z. 650-666)

Frau N. beschreibt, dass auch das Gespräch nach der Aktion zur Klärung mit der Kollegin nicht zu einer Klärung oder Auflösung führen konnte, sondern dies als unterschiedlicher Zielkonflikt weiter bestehen blieb.

Auch zum Thema **Sauberkeit der Kinder** gibt es unterschiedliche Auffassungen, so berichtet eine Befragte, dass sie angehalten wurde bei einem Sommerfest nicht mit den Kindern zu „Matschen“, da diese sonst ihre Kleidung beschmutzen könnten. Sie beschreibt dies wie folgt:

„Ok, ein Sommerfest, da freu ich mich drüber, da würde ich gern mit den Kindern matschen, weil sich das grad anbietet und weil ich weiß, dass die darauf Lust haben, dann wurde zu mir gesagt: "Nee, auf dem Sommerfest, da wird nicht gematscht, da sehen alle schick aus, da machen auch alle Eltern ihre Kinder schick", also hab ich gefälligst mich dahin zu setzten und kleine Mäuse zu basteln, natürlich piekfein“ (Interview 2, Z. 423-428)

Die Unterschiedlichkeit in den Einstellungen und Interessen, die damit zu divergenten Zielansätzen führen, werden deutlich. Die Herausforderung bei unterschiedlichen Zielen mit diesem Konfliktpoten-

zial umzugehen, konnte dabei an verschiedensten Themen festgemacht werden. Im Folgenden wird auf die Beziehungskonflikte eingegangen.

Beziehungskonflikte

Bei Beziehungskonflikten kommt es zu empfunden Gegensätzen in Bezug zu bestimmtem personenabhängigen Verhalten. Es wird ein Gegensatz wahrgenommen, der einer bestimmten Verhaltensdisposition des Gegenübers zugeschrieben wird. In den Interviews wurden einige dieser Situationen beschrieben.

So wurde beispielsweise die **Art und Weise, wie ein Angebot gestaltet wird**, als Herausforderung wahrgenommen, da dieses sehr unterschiedlich von Kolleg*innen ausgeführt werden kann. Unter anderem beschreibt eine interviewte Fachkraft unterschiedliche Handlungsweisen, inwiefern ein Mal-Angebot vorbereitet und angeleitet wird. Sie selbst zieht dabei eine eher schnelle und pragmatische Vorbereitung vor, während ihre Kollegin Dinge eher langsamer vorbereitet („verkompliziert“), was zu unterschiedlichen Auffassungen darüber führt. Sie beschreibt dies wie folgt:

„Sie verkompliziert dann ganz einfach Dinge, wie ich finde. ICH würde einfach sagen: "Ja, Farbe auf'n Tisch – fertig, los!" Nein, wir müssen erst noch die Farbe in verschiedenen Schüsseln, und der und der Pinsel darf nur in verschiedene Farben, wo ich dann sag... ICH hätte jetzt' einfach angefangen und sie sagt dann das ist dann eine GRUNDSATZdiskussion, das machen wir nicht. Wir machen das dann so wie sie, dann dauert das drei Stunden.“ (Interview 4, Z. 159-164)

Ferner geht sie auf eine weitere Meinungsverschiedenheit ein und beschreibt, dass sie mit der gleichen Kolleg*in unterschiedlich handelt, im Kontext der eigenen **professionellen Darstellung Grundschullehrer*innen gegenüber:**

„Oder das Projekt mit den Schulkindern, SIE ist eigentlich unsere Beauftragte, das nennt sich Brückenjahr, und das ist die Kooperation Grundschule und Kindergarten und da ist sie halt die Beauftragte(...). Da ist es so, ja, die Lehrer werden mehr oder weniger angebetet, was die Lehrer sagen ist Gesetz. Die sind ja Lehrer und wir sind ja nur Erzieher (ironisch), wo ich immer so denke, ich WILL mich gar nicht so runterfahren, ich bin nicht NUR Erzieher, ich BIN Erzieher. Und...ich hab meine Ausbildung gemacht, ist ja nicht so dass ich keine Ahnung hätte“ (Interview 4, Z. 217-224)

Weitere Beispiele werden in Beschreibungen deutlich, in denen es **um Entscheidungsbefugnisse und Transparenz** geht. Hierbei formuliert Frau K. ihren Missmut gegenüber dem Handeln ihrer Kollegin, die ohne vorherige Absprache oder entgegen gemachter Absprachen Entscheidungen trifft, die das Gruppengeschehen und die Zeitplanung betreffen:

„Sie sagt immer ich würde so viel reden, über Dinge, wenn wir irgendwas besprechen müssen, SIE redet aber gar nicht und macht dann einfach. Und ich steh dann da und weiß gar nicht, ja, warum bastelst du das jetzt, wir haben doch gesagt wir basteln jetzt GAR nicht, sondern wir malen das und das BILD. ...-ja hab ich jetzt so entschieden!“ (Interview 4, Z. 154-158)

Deutlich wird in der Beschreibung, dass Entscheidungsbefugnisse besetzt werden, die nicht weiter transparent gemacht werden. Ein weiteres Beispiel beschreibt Frau K. im folgenden Abschnitt:

„Ja, wenn es war die Absprache: "ICH kümmer' mich drum" und dann war es plötzlich fertig, wo ich dachte NAJA, es ist halt so, entweder wir sprechen es ab, dann halt ich mich auch dran, o-

der... ja, dann brauchen wir auch keine Absprachen treffen. Wofür treffen wir dann Absprachen, wenn es doch nicht gemacht wird wie gesagt.“ (Interview 4, Z. 173-177)

Hierbei geht es vor allem darum, dass „**Absprachen nicht eingehalten werden**“, was als schwierig in der Zusammenarbeit empfunden wird. Dabei geht es vorrangig um die zeitliche Organisation, wie geplante Angebote und Aktionen. Auch in der Zusammenarbeit mit ihrer Leitung nennt Frau K. Schwierigkeiten im Kontext von Beziehungskonflikten. So formuliert sie wie problematisch sie es empfindet mit der Leitung zusammenarbeiten. Diese würde gern die Entscheidungsbefugnisse behalten („was sie sagt – müssen wir machen“), aber auch Aufgaben abgeben wollen, was nicht gut miteinander vereinbart werden könne.

„Hab ihr auch angeboten, ich würde ihr Aufgaben abnehmen, das will sie ABER AUCH NICHT. Aufgaben abgeben, GEHT GAR NICHT. Sie ist ja die Leitung, sie ist der CHEF, und was sie sagt, müssen wir machen. Manchmal sagt sie aber auch "Warum macht ihr nichts?" – Ja, WENN du was machen willst ist es auch nicht richtig.“ (Interview 4, Z. 90-94)

In dem Zitat wird das Konfliktpotenzial deutlich, da es scheinbar eine Divergenz und Ambiguität dazu gibt, in wie weit Aufgaben abgegeben werden können und in wie weit, in diesem Falle die Leitung, scheinbar die Entscheidungsbefugnisse behalten möchte. Hierbei kommt es bei der Befragten zu einer Unklarheit durch mangelnde Transparenz, da ihr nicht klar ist, wie sie nun handeln sollte. Dies kann als Beziehungskonflikt betrachtet werden, andere Konfliktarten können in diesem Beispiel jedoch auch integriert sein.

Die folgenden Konflikte lassen sich vom Inhalt her den Verteilungskonflikten zuordnen.

Verteilungskonflikte

Verteilungskonflikte zeichnen sich dadurch aus, dass Gegensätze empfunden werden, wenn es um die Verteilung von Ressourcen geht. Diese können sowohl materiell, als auch zeitlich sein und zur Bereicherung oder Entlastung eingesetzt werden.

Im Kapitel 4.2.4. wird darauf eingegangen, dass es für Frauen in einem Frauenberuf besonders schwierig sei, Schwäche offenzulegen oder um Unterstützung zu fragen. Das Thema um Unterstützung zu fragen, besonders im Bezug zu Vertretungsarbeiten im Gruppendienst, beschäftigte verschiedene Befragte unabhängig voneinander. In der Gruppendiskussion wurde das Thema aufgegriffen und exemplarisch verdeutlicht, was daran schwierig ist und wie es dazu kommt, Grenzen im eigenen Handlungsspielraum zu erfahren, aber auch andere Kolleg*innen in ihrem Handeln einzuschränken.

Im Verlauf der Diskussion beschreiben verschiedene Teilnehmerinnen, warum es schwer ist nach Hilfe zu fragen und wie dies mit den Reaktionen der Kolleg*innen zusammenhängt, wenn tatsächlich um Unterstützung gebeten wird. Hier spiegelt sich das Thema der Verteilungskonflikte wider, da es, auf der Metaebene betrachtet, um Entlastung und Hilferessourcen geht, z.B. durch zur Verfügung gestellte Arbeitszeit, Personalentlastung etc.

Im folgenden Zitat geht es dabei um Situationen, in denen eine Fachkraft allein in einer Kindergruppe ist und Kolleg*innen nach Unterstützung fragt:

- E 17: „...dann zu den Kollegen und sag "Ich bräuchte Unterstützung, so, kann da jetzt gleich mal jemand rüberkommen", obwohl sie dann vorher groß ihre Hilfe anpreisen-(...)
- E 18: Und sagen sie sind bereit und helfen mit, aber wenn ich dann hingeh', dann zieh'n alle `ne Flappe
- E 20: Ja.
- E 18: ' "Wir haben aber noch das und das Angebot vor und das und das". Und ich dann so: "Ok, dann einigt euch wer rüber kommt, aber es wär schön" und "Ich bin alleine, (...) ich krieg das nicht hin" und, öhm, ja, und dann diskutieren die erstmal wer in den Elementarbereich geht, weil keiner in den Elementarbereich möchte, (...) weil das ja viel zu anstrengend ist, von der Krippe in den Elementarbereich rüber zukommen (...). Und dann hab ich jedes Mal ein schlechtes Gewissen, obwohl sie mir vorher die Hilfe angeboten haben, dann nachzufragen: "Wie sieht's aus kann einer dann gleich noch rüber kommen?"" (Interview R1, Z. 356-371)

Die Befragte beschreibt ihre Erfahrung mit den Reaktionen von Kolleg*innen, wenn sie um Unterstützung bittet. Sie formuliert, dass nur ungern geholfen/ingesprungen wird, besonders wenn eigene Zeitpläne dadurch in der Elementargruppe nicht mehr durchgeführt werden können. Die Reaktion der Kolleg*innen „zieh'n alle `ne Flappe“, führe dazu, dass sie ein schlechtes Gewissen empfinde überhaupt weiter nach Unterstützung zu fragen.

Im Rahmen der Gruppendiskussion wird dabei auf verschiedene Aspekte des „um Hilfe Fragens“ eingegangen. Im folgenden Zitat werden verschiedene Bereiche angesprochen, sowohl das Thema indirekte Kommunikation und der Wunsch nach klaren Formulierungen als auch das Thema der Unterstützungsleistung und des gegenseitigen Blockierens aus Macht bzw. hierarchischen Motiven heraus, wie in folgendem Zitat deutlich wird:

E 20: „Wenn aber an dem EINEN Tag (...) in der anderen Gruppe dann noch einer krank wird, ist der ja dann alleine. Und wenn wir dann aber nicht BEMERKEN, dass der alleine ist, sagt diese Gruppe dann auch nichts, sondern am Ende des Tages "Och, ich musste den GANzen Tag allein arbeiten, ihr hättet auch mal je manden schicken können".

E 18: Ja, das kenn ich auch (...)

E 20: Wo ich dann denk, wieso SAGST du denn nichts? Und aber andersrum, wenn ich dann allein bin und die gehen dann mit drei'n auf'n Spielplatz, denk ich auch so, wieso gucken die nicht mal ob ich hier alleine bin (lachen). (...) warum nicht den Flur aufmachen und sagen: "Ja, ich brauch ein bisschen Hilfe". Das ist bei uns ein ganz anstrengendes Thema, (...) also, ICH sag': "Ich frag mal, ob wir denen helfen sollen" und dann wird gesagt: "Nee, das machst du jetzt mal nicht"-

E 18: - "die helfen uns ja auch nie."
(Zustimmung)

E 20: JA, genau (lacht)" (Interview R1, Z. 344-360)

Im letzten Teil des Zitats wird angesprochen, dass die Befragte ihren Kolleg*innen Unterstützung anbieten möchte, da diese scheinbar allein in einer Gruppe arbeitet. Sie wird allerdings von ihren Kolleg*innen abgehalten, da von den anderen Gruppenkolleg*innen „auch nie“ Hilfe angeboten würde. Hier zeichnet sich eine gegenseitige Blockierung und Konkurrenzverhalten ab. Die eigenen **Ressour-**

cen (Arbeitszeit/Unterstützung) wird den Kolleg*innen vorenthalten mit der Begründung, dass diese Unterstützungsleitung nur auf Gegenseitigkeit basierend akzeptabel sei.

Eine Befragte formuliert im weiteren Verlauf, dass es auch Situationen gebe, wo „alle am Springen“ seien, um eine Vertretung für eine Kollegin zu organisieren, die aus verschiedenen Gründen früher gehen müsse:

„Wobei `ne andere, die, die gut dasteht, äh, die man vielleicht für kompetenter hält oder was auch immer, wenn die dann zwei oder drei mal die Woche sagt: "Ich müsste aber heute eigentlich früher los, ich hab noch nen Arzttermin", oder: "Meine Kinder müssen da oder da hin (...)" – "JA, wir organisieren das, gar kein Problem, das kriegen wir schon irgendwie hin." Und da bemühen sich dann alle und sind alle am Springen, und keiner macht sich darüber Gedanken“ (Interview R1, Z. 416-422)

Sie formuliert dabei, dass dieses Verhalten personenabhängig sei, da es ihrer Meinung nach darin begründet liegt, dass man die Kollegin für „kompetenter hält oder was auch immer“.

Dies zeigt, so wie auch das Beispiel des gegenseitigen „Blockierens“, dass in diesen Fällen vor allem subjektiv und im Kontext von persönlicher Sympathie mit Entscheidungen über Arbeitszeitressourcen umgegangen wird.

Identitätsbasierte Konflikte

Identitätsbasierte Konflikte beinhalten eine empfundene Bedrohung des eigenen Selbstbildes oder das Absprechen von Kompetenzen. Hierbei kommt es zu einer Herausforderung, da die Beteiligten einen Konflikt wahrnehmen, der etwas mit ihrer Person und ihrer Identität zu tun hat.

Im folgenden Abschnitt beschreibt Frau N., welche Schwierigkeiten sie vermutet, die im Kontext von Konkurrenzgedanken und persönlich wahrgenommener Professionalität stehen. Ihrer Meinung nach würde es neben einem konstruktiven Austausch auch immer zu **einem Konkurrieren** auf verschiedenen Ebenen kommen:

„Noch mal zurück zum Konkurrenzgedanke innerhalb der Pädagogik. (...)Aber es gibt meiner Meinung nach genug Erzieherinnen, die darüber ihre Witzchen reißen würden, bevor sie in die Einrichtung kommen,(...). Dass sie einfach Parallelen feststellen und natürlich ganz viel mit nach Hause nehmen, drüber nachdenken(...), sich aber trotzdem immer noch als Konkurrenz sehen und hinterfragen – "Oh, mein Gott, is' meine Arbeit nicht gut genug, muss ich noch viel viel mehr leisten?" Und damit das ganze Netzwerk komplett blockieren.“ (Interview 2, Z. 722-736)

Hier wird deutlich, dass das Konfliktpotenzial darin besteht, dass die Akteur*innen sich in Bezug auf die professionellen Arbeitsweisen vergleichen und dies evtl. als eigene identitätsbasierte Schwäche interpretieren.

Weiterhin beschreibt sie verschiedene Situationen, in denen sie Konkurrenz oder „**wetteifern**“ innerhalb und außerhalb der Einrichtung zwischen Kolleg*innen wahrgenommen hat. Eines der Beispiele bezieht sich dabei auf „**Bildungsprodukte**“, also möglichst sichtbare Ergebnisse eines Lernprozesses. Dabei habe sie vergleichendes Bewerten zwischen den einzelnen Gruppen im Bezug zur Frage wahrgenommen, wer die schönsten Bilder male oder am frühesten den Kindern Purzelbäume beibringen könne:

„Es war letztendlich auch schon so ein "Wetteifern", so ein Wetteifern irgendwie, welche Gruppe malt die schönsten Bilder und welche Gruppe kann am besten in der Turnhalle Purzelbäume schlagen, ne?“ (Interview 2, Z. 204-207)

Hier bei lässt sich vermuten, dass es auch um Aufmerksamkeit und Anerkennung der Fachkräfte geht, wenn Sie versuchen möglichst „schöne“ Resultate und möglichst „schnelle“ Lernerfolge der Kinder vorzuzeigen. Auch dies lässt sich auf einen identitätsbasierten Zugang beziehen, da die Fachkräfte immer auch ihre ganze Persönlichkeit in die Arbeit einbringen und sich somit mit den „Bildungsprodukten“ der Kolleg*innen vergleichen, um die eigene Professionalität rechtfertigen zu können.

Frau K. beschreibt außerdem eine Situation, in welcher sie empfindet, dass ihre Leitung mit Missgunst auf ihr berufsintegrierendes Studium reagiert. Sie beschreibt, dass sie davon ausgeht, dass die Leitung eventuell Angst habe, dass ihr nun **mehr Wissen** über fachliche Bereiche zur Verfügung stehe als der Leitung selbst.

„Meine Leitung findet das gar nicht gut. Die wollte auch nicht, dass ich studiere, das war ganz schwierig. Ich habe ganz lange mit XY (Name Fachberatung) gesprochen, wie ich es machen kann, (...)und hab das dann da beantragt, und ist natürlich so'n bisschen so über ihren Kopf.(...).Aber es war halt nicht so... dass sie mitentscheiden konnte, sondern, dass ich das entschieden hab und jetzt ist es mehr so, dass ich das Gefühl hab, hm... jaa, nicht so glücklich ist, dass ich mich jetzt weiterbilde und ich könnte mir vorstellen, dass sie Angst hat, es könnte passieren, dass ich mehr kann als sie.“ (Interview 4, Z. 69-81)

Deutlich wird auch hier, dass es sowohl um Entscheidungsbefugnisse geht („über ihren Kopf“) als auch vergleichendes Bewerten (**Konkurrieren**) **in Bezug zu Fachwissen** vermutet wird.

Neben der Darstellung der eigenen Professionalität als Identitätskonflikt wird von einer Befragten auch der Aspekt der **Bewertung von Äußerlichkeiten** benannt, der ihrer Meinung nach gerade unter Kolleginnen im Zusammenhang mit Konkurrenz steht.

Ihrer Erfahrung nach würden sich Frauen nicht nur im Bezug zu Fachwissen vergleichen, sondern auch nach **Äußerlichkeiten bewerten** und dabei nach gängigen Schönheitsidealen Kolleginnen einordnen, was gegebenenfalls die eigene Zusammenarbeit negativ beeinflussen kann. Frau N. beschreibt dies wie folgt:

„Ist es auch oft so, dass Konkurrenzdruck von vorn herein herrscht. Frauen im Team begutachten sich auch, ganz extrem. Und gar nicht mal so, was weiß die dann an Pädagogik mehr als ich, sondern erst einmal vom Äußeren. Das ist so, du siehst eine Frau und denkst: "Ok, hat die 'nen breiteren Hintern als ich oder blondere Haare, längere Haare, schönere Haare? Hat sie geradere Zähne, 'ne schönerer Hose an?" Und das spielt dann, wenn man Pech hat, mit rein, (...) dann kann das die pädagogische Arbeit ganz extrem negativ beeinflussen.“ (Interview 2, Z. 606-614)

Gerade in diesem Beispiel, wo es um Körperlichkeit geht, wird deutlich, dass die Konflikte sehr stark identitätsgebunden stattfinden. Das Bewerten und Konkurrieren anhand von Schönheitsidealen und eine mögliche Beeinflussung der Zusammenarbeit zeigt nicht nur die Vielschichtigkeit von möglichen Konfliktpotenzialen, sondern lässt auch Rückschlüsse auf gendergeprägte Rollenideale zu, welche Frauen im Sinne von Schönheit und Körperidealen zu prägen scheinen.

Kontrastierende Beispielfälle

Dass die Interaktion/Kommunikation mit den Kolleg*innen als Grenze des Handlungsspielraumes empfunden wird, wurde in zahlreichen Zitaten und Beispielen deutlich. Im Folgenden werden zwei kontrastierende Beispielfälle vorgestellt, in welchen dieses Thema unterschiedlich empfunden wird. Zu erwähnen sei hierbei, dass Herr M. der einzige der Befragten war, der die Zusammenarbeit mit seiner Kollegin als nicht herausfordernd oder als Grenze beschrieben hat.

- **Herr M. – „aber mit der komme ich auch gut zurecht, und von daher sind keine me.“ (Interview 3, Z. 244-245)**

Wie im Eingangszitat deutlich wird, benennt Herr M., dass er mit seiner direkten (und einzigen) Kollegin in der Waldgruppe „keine Probleme“ habe. Da er und sie zusammen erst seit kurzem die Waldgruppe übernommen haben, beschreibt er, dass man „viele große Spielräume“ habe und das Waldkonzept weiter gemeinsam ausbauen könne. Im folgenden Abschnitt geht er detaillierter auf die Zusammenarbeit ein:

„Und sonst einfach mit meiner Kollegin, aber mit der komme ich auch gut zurecht, und von daher sind keine Probleme. Also, da ist es auch so, wenn ich jetzt anderer Meinung bin als sie, dann versuchen wir uns zu einigen oder probieren, dass dann aus und gucken wie es läuft. (...) DA ist es überhaupt kein Problem zu sagen: "Ok, ich möcht' jetzt etwas Neues ausprobieren oder dies und das machen." Da sind wirklich die Spielräume da.“ (Interview 3, Z. 243-249)

Herr M. beschreibt das konstruktive Vorgehen zwischen den beiden, im Falle von Meinungsverschiedenheiten oder wenn etwas „Neues ausprobiert“ wird. Man versuche sich zu einigen und er benennt deutlich, dass er „Spielräume“ für sich in Anspruch nehmen könne.

Kontrastierend zu diesem Beispiel ist der Fall von Frau K. zu betrachten.

- **Frau K. – „Ja, es knallt aber auch regelmäßig“ (Interview 4, Z. 187)**

Viele Aussagen von Frau K. wurden bereits im Kapitel oben beschrieben. Sie geht mit verschiedenen Beispielen darauf ein, warum sie sowohl die Zusammenarbeit mit ihrer Kollegin als auch mit der Leitung als Grenze ihres Handelns empfindet. Dabei schildert sie, dass sich nicht an Absprachen gehalten wird, es Missgunst in Bezug auf ihr Fachwissen durch das Studium gebe, sie Ideen aus einer gemachten Weiterbildung nicht einbringen konnte und sie generell als jüngste und „neuste“ Kollegin in der Einrichtung weniger Entscheidungsbefugnisse habe. Wie negativ sie die Zusammenarbeit empfindet, wird im folgenden Ausschnitt deutlich:

„Ja, es knallt aber auch regelmäßig, auch mit anschreien, (...) es kann nicht angehen, alles was wir absprechen wird immer wieder geändert oder verkompliziert, und dann knallt es immer so regelmäßig und dann geht es wieder so'n bisschen.“ (Interview 4, Z. 187-190)

Dass sich „angeschrien“ wird, verdeutlicht, dass es sich nicht um eine konstruktive Art der Kommunikation handelt.

In diesem kontrastierendem Beispiel wird die Spannweite von individueller Konstruktion von Eingrenzungen im Bezug zur Interaktion mit Kolleg*innen deutlich. Um die Subjektivität der Perspektiven zu deuten, in wie weit etwas als einschränkend empfunden wird und wie dieses ausgestaltet wird, lässt sich erneut das Modell des Handlungsspielraumes aus Kapitel 2.2.2. heranziehen und sich insbesondere durch den **individuellen Handlungsspielraum** erklären.

In diesem Kapitel wurden Beispiele und Themen dargelegt, wo die Befragten ihre Grenzen sehen. Vorrangig wurden hierbei die Ergebnisse beschrieben, die sich auf die Interaktion und das Zusammenspiel zwischen Kolleg*innen beziehen. Zu erwähnen sei jedoch an dieser Stelle, dass auch Aussagen zum Thema Kooperationen mit Müttern/Vätern und generellen Rahmenbedingungen gemacht wurden. Es wurde entschieden an dieser Stelle nicht weiter auf diese Themen einzugehen, sondern sich vertieft auf die Ergebnisse zum genannten Thema zu beziehen, um hier ein Spektrum dazu abbilden zu können. Die Grenze des Handlungsspielraums – bezogen auf Kooperationen von Müttern/Vätern – bildet ein sehr komplexes und vielschichtiges, aber dennoch wichtiges Themenfeld ab, welches an dieser Stelle jedoch nicht adäquat aufgegriffen werden kann.

5.2.4. „Das Frauenproblem“, „Männer sind da sachlicher“ – Genderkonstruktionen im Kontext von Handlungsspielraum aus der Perspektive von Erzieher*innen

Nachdem Perspektiven zum Handlungsspielraum allgemein und spezifisch zu den Grenzen aus den Interviews herausgearbeitet wurden, wird im Folgenden darauf eingegangen, was eine Befragte als „das Frauenproblem“ benennt. Die Interviewten, und hierbei ausschließlich die Weiblichen, formulieren, dass das „Frau-Sein“ und vornehmlich als Frau sozialisiert zu sein und in einem Beruf zu arbeiten, der zu großen Teilen von Frauen ausgeführt wird, zu verschiedenen Problemen und damit auch Einschränkungen im eigenen Handeln führt. Dieses Kapitel kann auch als Querschnittsthema betrachtet werden, da es sowohl Inhalte von als weiblich und männlich bezeichneten Kommunikationsstilen verknüpft, als sich auch vorrangig als Grenze des Handlungsspielraumes darstellt (siehe Kapitel 4.2.3.). Dennoch wird es an dieser Stelle als eigenes Kapitel behandelt, vor allem auch, da in den Aussagen der Interviewten dieses Thema als wichtig herausgestellt wurde und unabhängig voneinander darauf eingegangen wurde.

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die grundlegenden genannten Themen mit den dazugehörigen In-Vivo-Codes, um die Aspekte zu verdeutlichen.

Genderspekte im Rahmen von Handlungsspielraum
Zuschreibungen zu weiblichen und männlichen Verhaltens- und Kommunikationsweisen
Gewissenhafte Frauen vs. Männer „im gemachten Nest“
Herausforderung Schwäche zugeben / um Unterstützung fragen
Schlussfolgerungen zu geschlechtlich bedingten Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen

5.2.4.1. Zuschreibungen zu weiblichen und männlichen Verhaltens- und Kommunikationsweisen

„Ich glaub', das ist ein Frauenproblem" (Interview R1, Z. 33)

In den Aussagen der weiblichen Fachkräfte wird deutlich, dass sie die verschiedenen Kommunikations- und Verhaltensweisen als geschlechtszugehörig interpretieren. In der Gruppendiskussion werden dazu verschiedene Beispiele und Vermutungen geäußert. Vermehrt benannt wird die Beschreibung, dass Frauen in der Kommunikation sich eher in etwas „**reinsteigern**“, **emotionaler** besonders auf **Kritikpunkte** reagieren, sich **weniger sachlich** mit Themen auseinandersetzen würden, sondern dazu neigen würden Themen zu „**verkomplizieren**“. Die Befragten nennen dazu selbst gemachte Erfahrungen aus ihrer Praxis, indem sie Kolleg*innen in ihrem Verhalten oder vermuteten Verhalten beschreiben. Im Verlauf der Diskussion ist eine Gruppendiskussionsteilnehmerin mit der eher negativen (einengenden) Darstellung weiblicher Verhaltens- und Kommunikationsweisen unzufrieden und versucht diese auch als Stärken zu formulieren. Darauf folgend werden von der Gruppe verschiedene Vermutungen und Thesen genannt, ob die genannten Verhaltensweisen schon bei Jungen und Mädchen sichtbar, und somit eher biologisch begründet sind. Des Weiteren wird im Verlauf der Diskussion anschließend auf männlich assoziiertes (Kommunikations-) Verhalten geschlossen, das auch als beschränkend für die eigenen Handlungsräume wahrgenommen wird.

Aus den Beschreibungen der Teilnehmer*innen lässt sich durchaus eine ambivalente Haltung zu dem Thema erschließen, dennoch überwiegen die Beiträge, die weibliches (Kommunikations-)Verhalten als eher hinderlich in der pädagogischen Praxis wahrnehmen, und dieses als „typisches Frauenproblem“ definieren, was eine eher determinierte biologische Begründung darstellen könnte. Das „Frauenproblem“ der verkomplizierten, emotionalen Kommunikationsweise, die „hintenrum“ Machtaushandlungen inszeniert, als biologisch gesetzt wahrzunehmen, birgt die Gefahr diesen (als eingeschränkten Handlungsraum empfundenen) Bereich als nicht erweiterbar anzusehen.

In den folgenden Zitaten werden einige dieser Vermutungen deutlich:

„Und ein Jahr ging es darum, dass eine Kollegin sagt: "Ihre Kinder haben nie Würstchen bekommen" und die anderen Kollegen haben gesagt: "Nee, stimmt ja gar nicht. Wir gehen hin und verteilen und wer da sitzt der bekommt 'nen WÜRSTCHEN", und die haben sich da so reingesteigert und waren der Meinung, dass ihre Kinder ja nicht richtig be-

handelt wurden und NICHTS zu essen bekommen hätten, von den anderen Kollegen und hat fast GEWEINT in der Dienstbesprechung. Und ich glaube, dass Männer da einfach entspannter sind und sagen: "Ja, die verhungern nicht und jeder kriegt das, was er braucht und was er will", und die hat sich da so reingesteigert, dass sie schon geweint hat, weil ihre Kinder kein WÜRSTCHEN zum Mittag haben. Ich glaube, das passiert bei Männern nicht." (Interview R1, Z. 99-108)

In der Aussage wird eine Situation von der Befragten beschrieben, in welcher weibliche Fachkräfte emotional mit einer aus deren Wahrnehmung ungerechten Essensverteilung ihrer zu betreuenden Kindern umgehen. In der Aussage wird deutlich, dass die Interviewte dies als eine weibliche Umgangsweise betrachtet. Sie wiederholt, dass die weibliche Fachkraft sich „reinsteigern“ würde, und dass Männer ihrer Meinung nach „entspannter“ mit solch einer Situation umgehen würden, es weniger auf einer emotionalen Ebene betrachten, sondern evtl. eher pragmatisch („Ja, die verhungern nicht“) mit solch einer Situation umgehen würden.

Im folgenden Zitat beschreibt eine Fachkraft, wie sie die Kommunikation unter ihren Kolleg*innen wahrgenommen hat, nachdem sie einmal kurz zögerte eine Krankheitsvertretung anzutreten, da sie erst private Termine verschieben musste. Deutlich wird außerdem, dass die Art der Kommunikation, die hier als „hintenrum“ beschrieben wird, einer weiblichen Eigenschaft zugeschrieben wird.

E 17: „DARAUS wurde: "Sie fährt nachmittags zu ihrer Oma und kann nicht länger bleiben." Und das wurde dann so weiter gegeben an die anderen und es hat mich auch keiner gefragt, es wurde dann so an die Leitung weitergetragen (...)

E 19: - Stille Post

E 17: Stille Post, und alle sagen (imitiert Stimme): "Oh, (Eigener Name), ist ja nicht dazu bereit ja irgendwas zu machen", und, ähm, da denk ich mir, das ist mir zu blöd, also, und das finde ich dann unmöglich.

E 19: Da bauscht sich so viel auf, hintenrum.

E 17: Da bauscht sich was auf, ohne dass man-

E 19: -und ein Mann wäre vielleicht gleich gekommen.

E 17: Der wäre gleich gekommen.

E 19: "Kannste aushelfen?" – und gut ist.

E 17: Und das versteh' ich unter Gezicke, und dieses was manchmal die Frauen ein fach haben, dieses "hintenrum".

E 19: Sich über irgendeine Sache dann ärgern, aber nicht in der Lage sein es dann an zusprechen, aber auch nicht es dann vergessen können, sondern weiter tragen (...es wäre auch vermeidbar gewesen. Und ich hab nicht ein Ton dazu sagen können, weil mich nicht einer gefragt hat." (Interview R1, Z. 384-407)

Auch hier werden unterschiedliche Zuschreibungen zu männlich und weiblich beschriebenen Verhaltens- und Kommunikationsweisen deutlich. Die Interviewten vermuten, dass ein Mann „gleich“ das Thema angesprochen hätte, während Frauen sich darüber ärgern, „aber nicht in der Lage sind es anzusprechen“. Auch, dass sie „keiner gefragt hat“ macht deutlich, dass den Frauen eher eine passive Kommunikationsweise zugeschrieben wird und sie nicht in der Lage sind eventuell (vermeidbare)

Konflikte anzusprechen. Interessant ist hierbei die Formulierung „Gezicke“ und „was Frauen einfach haben“, was sich eher als biologische Zuschreibung interpretieren lässt.

Im folgenden Zitat wird ebenfalls deutlich, dass Männern und Frauen unterschiedliche Eigenschaften zugeschrieben werden, die Auswirkungen auf die beruflichen Handlungsweisen haben können. Die Interviewte beschreibt, dass ihrer Meinung nach Frauen emotionaler handelten und sich bei Kritikpunkten schneller persönlich angegriffen fühlten. Zu männlichen Verhaltensweisen wird vermutet, dass diese eher sachlich mit Kritikpunkten umgehen würden.

„Ich glaub', Frauen sind da emotionaler, die fühlen sich schneller angegriffen und nehmen das perSÖHNLICH, wenn es eigentlich um 'nen Kritikpunkt geht und Männer sagen: "Gut, dann ändern wir das eben", die nehmen das vielleicht nicht so, angegriffen wie viele...FRAUEN, sag ich mal.“ (Interview R1, Z. 84-87)

Besonders der Begriff des „Reinsteigerns“, verbunden mit weiblichen Verhaltensweisen, und der Begriff der „Entspantheit“, verbunden mit männlichen Verhaltensweisen werden wiederholt genannt. Männern wird außerdem in der Beschreibung eine „rationalere Denkweise“ zugeschrieben, während „wir Frauen eher kompliziert sind“, Frauen eher alles „ausdiskutieren“ müssten und versuchten „auf einen Nenner“ zu kommen.

„Ja, oft ist es so, dass Frauen sich auch in alles reinsteigern, Männer bleiben dann meist ganz entspannt (...). Aber wenn es dann zu viele Frauen in einem Team sind, dann schaukelt sich das eher hoch (...). Die sind da rationaler – die DENKEN auch anders. Also, ich glaube dass wir Frauen sehr kompliziert sind, sehr emotional und (...) wenn man seinen Willen durchsetzen, (...)man erlebt das ja irgendwie doch immer, dass wir alles immer ausdiskutieren müssen und über alles(...) immer alle auf einen NENNER“ (Interview R1, Z. 88-113)

Aus den Aussagen kann interpretiert werden, dass diese als weibliche Eigenschaften angesehenen Verhaltensweisen als hinderlich für die Zusammenarbeit im Team angesehen werden und eher dafür sorgen, dass deutliche Grenzen im Handlungsspielraum wahrgenommen werden. Des Weiteren lassen die Aussagen eher auf eine biologisch determinierte Sichtweise von weiblichem und männlichem Verhalten und weiblicher und männlicher Kommunikation schließen, denn auf eine sozialisierte evtl. veränderbare.

Im folgenden Zitat wird eine Situation beschrieben, die als emotional „hochgeschaukelt“ wahrgenommen wird und laut der Befragten zu einem „Riesenkonzflikt“ in der Einrichtung geführt hätte. Thema ist dabei, die Kommunikationsweise zwischen einer Krippenfachkraft und einer des Elementarbereichs über einen Sicherheitsaspekt, der als unterschiedlich vertretbar wahrgenommen wurde.

„Dann hat sich das halt hochgeschaukelt, die eine Kollegin hat sich angegriffen gefühlt und meinte: "Wieso greift sie in unserer Arbeit ein?" (...)Ich glaube, hätt' da ein Mann gesagt: "Wir kommen jetzt raus mit den Krippenkindern, (...)mir ist das zu gefährlich und ich nehm' die (Scheren) jetzt weg", oder: "Ich setz' mich jetzt dazu, weil ich möchte nicht, dass die Krippenkinder sich durch die Scheren verletzen...so." Das wäre 'ne ganz andere Aussage oder... "Ich hab das jetzt beobachtet und... äh, das ist Fakt und können wir das nicht einsammeln?",(...) ABER NEIN. Sie hat das dann gleich thematisiert und

hat das dann nicht auf 'ne nette Art und Weise gemacht, sondern so, dass sich die anderen im Prinzip ange-, angegriffen fühlen. So. Und ich weiß nicht ob das bei Männern anders wär..." (Interview R1, Z.149-164)

In der Aussage wird außerdem deutlich, dass einem Mann hier vermutet zugeschrieben wird, das Konfliktthema der Fürsorge vs. Autonomie der Kinder sachlicher angesprochen zu haben und die beschriebene Kollegin, als Frau, dies in einer „angreifenden“ Art und Weise thematisiert hätte. Auch, dass Frauen sich gedanklich anders, bzw. kaum von Vorkommnissen des pädagogischen Alltags **abgrenzen** könnten, wird in der Diskussion von mehreren Teilnehmerinnen geäußert. Hierbei wird besonders „das Persönliche“ benannt, was wiederum darauf schließen lässt, dass Männer als sachlicher und Frauen als emotionaler wahrgenommen werden.

„E 20: Ja, er geht aber abends ins Bett und schläft. WIR gehen ins Bett und denken darüber nach, regen uns auf und können uns nicht von diesem Vormittag ablösen, das ist das schwierige –(...)“

E 18: Ja, aber auch in der Kita – so dieses Persönliche davon abtrennen. Das können Männer glaub ich besser“ (Interview R1, Z. 275-280)

Auch im folgenden Zitat der Diskussion wird der Aspekt verdeutlicht:

„Und wir Frauen wollen das dann so organisieren und das ist so, ich glaub wir können uns emotional schwieriger von den Sachen abgrenzen. Das können Männer glaub ich besser.“ (Interview R1, Z 295-297)

Ein weiterer Aspekt, der in der Diskussion deutlich wird, ist die Zuschreibung, dass Männer als **authentisch** oder **echter** wahrgenommen würden. Laut Aussage einer Teilnehmerin ist dies im Spiel mit den Jungen und Mädchen wahrnehmbar, aber auch im Unterschied der Kommunikation. Zu Frauen wird die Assoziation der hohen Stimme benannt, die scheinbar zu einer eher unauthentischen Wahrnehmung führt, sowie das „Reden durch die Blume“, was vermutlich mit dem Aspekt des „hintenrum“ Kommunizierens vergleichbar ist und beinhaltet, dass nicht direkt, sachlich formuliert würde.

„E 17: Männer können auch bei dem Spiel mit Kindern oder beim Umgang mit Kinder manchmal ausgelassener sein (...)“

E 20: Echter, glaub ich, dass sie einfach so sind wie sie sind. Nicht wir mit der hohen Stimme und was auch immer...

E 17: Nicht so durchdacht, sondern einfach, nicht so durch die Blume reden...“ (Interview R1, Z. 293-297)

Der Aspekt, dass Frauen als emotionaler gesehen würden, wird in der Diskussion auch weitergeführt, indem man einen Vorteil für Frauen sieht, wenn es um das Thema der Empathie, Fürsorge und Feinfühligkeit geht. Dies wird in der Diskussion eher den Frauen zugeschrieben. Interessant ist jedoch, welches praktische Beispiel für „das Fürsorgliche“ genannt wird. Wie im folgenden Zitat deutlich wird, argumentiert eine Befragte mit dem Aspekt des fürsorglichen Betten-Zusammenlegens, so dass es optisch ansprechend aussähe.

„E 20: (...)ich finde auch, dass fürsorgliche hat ja auch was Emphatisches, Betten zu sammenlegen, sieht ja auch wunderschön aus, Kuschtier guckt aufrecht aus dem Bett-(Lachen)

E 20: Wenn die Männer die Betten zusammenlegen, sind die irgendwie umgemuddelt, aber es ist alles zusammengelegt. Und das Kind schläft genauso. Und das dauert auch nur EINE Minute, und bei uns dauert es fünf oder zehn Minuten. Der kann dann in der Zeit mit den Kindern ein Spiel spielen, es hat beides Gutes.“ (Interview R1, Z. 306-313)

Wie im Verlauf des Zitats deutlich wird, wird hier über eine unterschiedliche Zeitnutzung nachgedacht und diese gegenübergestellt. Während Frauen mehr Zeit damit verbrachten, ein Bett „fürsorglich“ herzurichten, würden Männer dies in verkürzter Zeit ohne optische Normen erledigen, um mehr Zeit für eine Interaktion mit Kindern zu haben.

Im Verlaufe der Diskussion wird jedoch auch versucht, die männlichen vorher eher positiven konnotierten Eigenschaften mit einer anderen Betrachtungsweise zu begegnen. Hierzu wird das „entspannte“ Verhalten dahingehend hinterfragt, was es für Konsequenzen für weitere Mitarbeiter*innen hat.

5.2.4.2. Gewissenhafte Frauen vs. Männer „im gemachten Nest“ –

„Ich tu und mach- und er sitzt da nur rum!“ (Interview R1, Z. 269)

Im Interview beschreibt eine Diskussionsteilnehmerin, dass sie das Verhalten ihres männlichen Kollegen als störend empfindet, da sie ihrer Meinung nach „Mehrarbeit“ auf sich nimmt und er weniger Aufwand betreibe. In den folgenden Zitaten wird deutlich, dass sie die Arbeit von Frauen als „gewissenhafter“ einschätzt, während Männer hingegen eher abwarteten bis Arbeiten „von allein“ (in dem Sinne von Kolleg*innen) erledigt würden.

„Es ist manchmal dann aber auch so, dass sie einem die Arbeit überlassen würden. Und Frauen (...) das ist ja auch nicht immer so, aber, vielleicht an einigen Punkten gewissenhafter sind“ (Interview R1, Z. 89-92)

„Auch aber Gewissenhaftigkeit, also, ich hab auch erlebt, wenn da zu viel Männer in einer Gruppe sind... das dann, äh, das dann immer gedacht wird "Irgendjemand macht's schon!"“ (Interview R1, Z. 121-122)

Auch in der folgenden Aussage beschreibt eine Fachkraft ihre Unzufriedenheit mit einer Handlungsweise, die sie als männliche Handlungsweise interpretiert. Hierbei wird eine (störende) Polarität empfunden, in der sie sich als „Macherin/Organisatorin“ beschreibt und das männliche Verhalten als „ins gemachte Nest gesetzt / sitzt da nur rum“. Die Erzieherin beschreibt sich hierbei in der aktiv handelnden Rolle, die „sauer“ darauf reagiert, dass das vermeintlich männliche Verhalten deutlich zu passiv, zu wenig eigeninitiativ oder vorher geplant wäre, und somit als störend empfunden wird.

„Ich hatte 'nen Kollegen, ich war die Macherin, und er hat sich da ins gemachte Nest gesetzt, weil ich hab' das ja schon alles gemacht und er hat dann nur mit den Kinder Fußball gespielt oder mal in der Ecke gesessen und ich hab rundum alles organisiert, geplant und so, und selbst wenn wir in die Vorbereitung gegangen sind, hatte ich mich vorbereitet für die Vorbereitung, um das abzusprechen und er meinte: "Wieso? Ich hab' doch jetzt erst Vorbereitung. Ich kann mich doch JETZT erst vorbereiten." WO WO mich das schon wieder auf die Palme bringt, (...) und dann hat er mal was gesagt, und dann

hat er das die ganze Woche nicht gemacht und dann haben wir nächste Woche wieder darüber gesprochen (imitiert Stimme) "JA, wieso? Ich hab doch jetzt noch DIESE Woche dafür Zeit?" Wo mich das jetzt schon wieder kirre macht und sauer macht. Ich tu' und mach, und er sitzt da einfach rum." (Interview R1, Z. 257-269)

Deutlich wird in diesem Beispiel, dass die weibliche Fachkraft andere Erwartungen, Vorstellungen und Prioritäten von der Zeitznutzung und Planung sowohl in Gesprächen als auch im pädagogischen Alltag hat als ihr männlicher Kollege. Auch die Interpretation was unter „Austauschen“ zu verstehen sei, scheint nicht mit den eigenen Vorstellungen kongruent zu sein. Dass sie dies sehr stört wird an verschiedenen Ausdrücken deutlich wie „auf die Palme bringen“ oder „kirre macht“. Der Ausdruck „dass er einfach nur rumsitzt“ beschreibt deutlich, dass die Befragte dieses Verhalten sowohl kritisiert aber auch die Mehrbelastung als nicht gerechtfertigt empfindet.

Eine andere Befragte formuliert diese Thematik ähnlich, doch geht auch darauf ein, warum es ihrer Meinung nach an den Frauen liegt, dass diese dazu neigen die „Mehrarbeit“ auf sich zunehmen.

„Und gerade im sozialen Bereich, im Elementarbereich, wo immer noch mehr Frauen als Männer arbeiten, ist es einfach so, "Ach ja, du, als Mann, hast ja 'nen hartes Wochenende hinter dir, hast das und das gemacht, ach, das mach' ich doch mit links. Ich, als Frau, ich bin doch zuständig für Kinder und Erziehung und Betreuung. Also, ich – natürlich kann ich das – ich bin ja das Wunderwesen schlechthin (ironisch)". So, das "Natürlich nehm' ich dir das ab, ach, komm." Aber selber dann zuzugeben, dass man als Frau, gerade im Elementarbereich, vielleicht auch mal nicht kann, weil es einem schlecht geht, das fällt vielen schwer, bin ich mir sicher, und auch gerade noch, wenn viele Frauen in einem Team arbeiten, ist es auch oft so, dass Konkurrenzdruck von vorn herein herrscht." (Interview 2, Z. 598-607)

Sie beschreibt dabei ironisch, wie es ihrer Meinung nach zu der Einstellung von Frauen kommt, dass diese bereit sind den Männern „Arbeit abzunehmen“. Hier argumentiert sie mit der „angeborenen Mütterlichkeit“ („Ich, als Frau bin zuständig für Kinder“) und dass Frauen dazu neigten Männer schonen zu wollen, da sie evtl. auch privat vermehrt Belastung ausgesetzt sein (hartes Wochenende). Sie benennt außerdem den Konkurrenzdruck zwischen Frauen, und dass dieser verhindern würde, Schwäche zugeben zu wollen bzw. dazu führe, dass Mehrarbeit geleistet würde.

Diese „Mehrbelastung“ wird auch von anderen Befragten angesprochen und in diesem Kontext diskutiert, wie man sowohl damit umgeht „Schwächen“ zuzugeben als auch vermehrt eine Abgrenzung vorzunehmen um nicht, speziell als Frauen, weitere Belastungen geduldig zu ertragen.

5.2.4.3. Herausforderung Schwäche zu zugeben / um Unterstützung fragen

„Ich will nicht als Basteltante dastehen und ich will auch nicht meine Schwächen offenbaren. Ich will einfach nicht zeigen, dass es mir jetzt schlecht geht als Erzieherin, weil ich hab ja auch Verantwortung.“ (Interview 2, Z. 581-584)

Wie im Eingangszitat deutlich wird, beschreibt die Befragte ihre Einstellung zu den eigenen Schwächen und warum sie es als schwer empfindet, diese offen zu legen. Sie argumentiert dabei mit dem Druck sich professionell darzustellen zu müssen (nicht als „Basteltante“ dastehen) und Verantwortungsträger zu sein. Im folgenden Zitat geht sie weiter darauf ein:

„also quäl' ich mich dadurch. Intelligenter wär's, einfach mal zu sagen: "Stopp, ich brauch' `ne Pause, ich kann nicht mehr."“ (Interview 2, Z. 562-563)

Im genannten Zitat wird ersichtlich, dass es ihr schwer fällt nach Unterstützung zu fragen oder eine Grenze zu ziehen. Sie formuliert, dass sie sich „durch quält“, während es ihr durchaus bewusst ist, dass es sinnvoller wäre nach einer Pause/Unterstützung zu fragen.

Erneut betont sie, dass es effektiver wäre um Unterstützung zu fragen und dass, so ihre Einschätzung, es Männern wesentlich leichter fallen würde dies zu tun:

„Es wäre viel effektiver, wenn man einfach mal sagen könnte: "Ich kann heute nicht, würdest du das bitte übernehmen?" Aber das fällt allen Leuten verdammt schwer, besonders im sozialen Bereich. Ich glaube, dass es Männern leichter fällt, zu sagen: "Ich kann das heute nicht - mach' du das bitte."“ (Interview 2, Z. 594-597)

Im weiteren Verlauf expliziert sie dies noch einmal, insbesondere auf das Verhalten von Frauen und die Schwierigkeit um Hilfe zu bitten:

„...spezifisch Frauen, gehen dann trotzdem zur Arbeit. Weil erst einmal: "Mein Gott, ich steh ja nicht im Vordergrund, meine Person steht nicht im Vordergrund, sondern, die der Kinder steht im Vordergrund. Also, bin ich dazu da um das zu befriedigen, ich bin aber auch gleichzeitig dazu du, um den Anspruch der Eltern zu befriedigen, den Anspruch des Chefs oder Chefin und natürlich mein eigenen Ehrgeiz noch."(...) Dann müsste ich eigentlich zu meiner Kollegin gehen und sagen: "Pass auf, mach du das bitte mal." Da geht's dann darum um Hilfe zu bitten, einfach mal das NICHT auszuhalten, sondern zu sagen: "Ok, es ist so wie es ist, du machst das heute bitte, dafür mach ich morgen DAS." Das machen ganz viele Erzieherinnen NICHT.“ (Interview 2, Z. 557-568)

Im genannten Zitat benennt die Befragte verschiedene Arenen, die Erwartungshaltungen an die Fachkräfte stellen (Eltern, Chef*in, eigener Anspruch) und ihre Ansicht, dass Erzieher*innen eher den Druck und die Belastung aushalten würden, als Kolleg*innen um Unterstützung zu fragen. Ferner beschreiben sie, welche Gründe dazu führen, dass es schwierig für Frauen, und im sozialen Sektor allgemein, zu sein scheint nach Unterstützung oder im Speziellen nach Vertretungskräften zu fragen. Generell wird deutlich, dass dies nicht nur im Rahmen des Professionalisierungsdruckes („Ich will nicht als Basteltante dastehen.“) sondern auch im Kontext von Konkurrenz und Machtaushandlungen unter Kolleg*innen ein Thema ist.

Im folgenden Kapitel werden die herausgearbeiteten Themen mit den theoretischen Vorüberlegungen in Zusammenhang gebracht und im Sinne von Professionalisierungsprozessen weiter diskutiert.

5.3. Diskussion der Ergebnisse im Kontext von Professionalisierung in einem personenbezogenen weiblichen Dienstleistungsberuf

Folgende Annahmen liegen dieser Arbeit zu Grunde, die als Kontexte der Diskussion fungieren:

- Es wird von einem dynamischen Verständnis von Professionalisierung ausgegangen und einer Selbstgestaltung des Professionalisierungsprozesses durch die Akteur*innen (vgl. Abbott 1988)

- Die Gestaltung von Handlungsspielraum ist als Aspekt von Professionalisierungsprozessen zu verstehen, unter anderem durch einen „professionellen Ermessensspielraum mit autonomen Handlungsoptionen“ (vgl. Rabe-Kleberg 1991)
- In personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufen gelten spezifische Anforderungen:
- Es findet prozesshafte Koordination und Kooperation im Interaktions- und Kommunikationszusammenhang statt
- Es gilt immer neue Aushandlungsprozesse zwischen verschiedensten Adressat*innen durchzuführen
- Das Arbeitsfeld ist gekennzeichnet durch vielfältige Unsicherheiten und geringe Standardisierung

Zusammenführend bedeutet dies, dass die Ausgestaltung des Handlungsspielraumes spezifische Anforderungen im Interaktions- und Kommunikationszusammenhang birgt und dass Erzieher*innenhandeln als eigene Binnenlogik professionellen Handelns zu verstehen ist.

Im folgenden Kapitel findet eine Zusammenführung der Empirie mit den theoretischen Vorüberlegungen statt. Diese werden an dieser Stelle angelehnt an die Graphik aus Kapitel 2.2.3. vorgenommen und beziehen sich vorrangig auf die Ergebnisse, die dem individuellen Handlungsspielraum zugeordnet werden. In diesem Handlungsspielraum wurden ausgewählte Oberthemen benannt, die, wenn möglich, mit einem In-Vivo Code ergänzt werden, um die Befragten in ihrer Semantik zur Geltung kommen zu lassen und einer Verkürzung entgegenzuwirken.

Die herausgearbeiteten Ergebnisse der Befragungen sind an den individuellen Handlungsspielräumen nach Nahnsen/Weißer angelehnt (Kontakt- und Kooperationsraum, Entscheidungs- und Befugnissraum, Lern- und Erfahrungsraum, Gesundheits- und Regenerationsspielraum, vgl. Kapitel 2.2.2.).

In der Auswertung wird deutlich, dass die befragten Erzieher*innen ihren Handlungsspielraum auf verschiedenen Ebenen betrachten. Sie gehen dabei auf die folgenden Bereiche ein:

- Handlungsspielraum bezogen auf die direkte Interaktion mit Kindern/Gruppen
- Handlungsspielraum bezogen auf konzeptionelle Arbeit der gesamten Kindertageseinrichtung als Organisation
- Handlungsspielraum bezogen auf die Wahl des eigenen Aufenthaltsraumes/Mobilität
- Handlungsspielraum bezogen auf eigene Weiterentwicklung/Berufsbiographie

Nimmt man erneut die Strukturierung der Tätigkeiten von Karsten hinzu, so lassen sich Überschneidungen finden (interaktiv-sozialpädagogische Tätigkeiten/leitende, planende, organisierende Tätigkeiten/aus-, fort- oder bildungsorientierte Tätigkeiten) als auch Aspekte, die nicht benannt wurden, wie „beratene Tätigkeiten und politische, wissenschaftliche Arbeiten“ und „beratende Tätigkeiten bei Fachberatung“ (vgl. Karsten et al. 1999, S. 75).

Grundlegend kann festgestellt werden, dass die Befragten sich vorrangig positiv über ihren Handlungsspielraum äußern, siehe Kapitel 4.2.1 „Freiheiten haben wir en masse“. Dies bestätigt auch die Studie von Berger (vgl. Berger 2004) zu Arbeitsbedingungen und Stress bei Erzieher*innen. Die Studie macht deutlich, dass die Antworten der befragten Erzieher*innen sich im Durchschnitt der befragten Gruppen abbilden und sie sich mit relativ großem Handlungsspielraum ausgestattet wahrnehmen (s. Berger 2004, S. 29–31). In allen drei Punkten (Arbeit selbstständig planen / Einfluss auf zugeteilte Arbeit und Arbeitsschritte selbst bestimmen) wurde von den Befragten vorrangig angegeben **ziemlich viel** bis **sehr viel** Handlungsspielraum gestalten zu können. Etwas geringer wird der Einfluss auf die zugeteilte Arbeit wahrgenommen, bei welcher etwa ein Drittel (33%) der Befragten angeben ziemlich wenig/etwas Einfluss auf diesen Punkt zu haben.

Professionalisierung als aktives „doing professional“ wurde im Kapitel 2.1.3. bereits dargestellt. Dass die Befragten ihren Handlungsspielraum als groß wahrnehmen, diesen aber vorrangig auf sozialpädagogische Interaktion mit Kindern beziehen, wurde auch deutlich. Den historischen Bezug von Frauen in Frauenberufen und Handlungsspielraum formuliert Rabe-Kleberg dazu folgendermaßen:

„Historisch gesehen würde Frauen in Frauenberufen traditionell wenig Spielraum für autonomes Handeln ermöglicht oder Chancen für professionelle Handlungsräume eingeräumt, was aus dem gesellschaftlichen Geschlechterverhältnis und dem damit verbundenen ungleichen Machtchancen, resultiere. Die Aufdeckung dieser verborgenen Strukturen wäre ein erster Schritt zu einer gleichberechtigten Chance professionellen Handelns“ (vgl. Rabe-Kleberg 2003, S. 64).

Im Rahmen von Gleichberechtigung und Professionalisierung bedarf es demnach einer Sichtbarmachung von Strukturen, die aus ungleichen Machtpositionen resultieren und Einfluss haben auf Handlungsspielräume von Akteur*innen in Frauenberufen. Heute formuliert im Rahmen einer Anerkennungstheoretischen Auseinandersetzung von Professionalisierung Sozialer Arbeit, dass der Aspekt der Autonomie und Handlungsfähigkeit im Diskurs bislang nicht genügend thematisiert werde: (s. Heite 2011, S. 83)

„zeigen sich Begriffe von Autonomie und Handlungsfähigkeit als untertheoretisiert und unbestimmt“

Weiter beschreibt sie die Aufgabe, Strukturen und Prozesse zu gestalten, in welchen die Adressat*innen ernst genommen werden und eigene Deutungsvorschläge des professionellen Ermessensspielraumes diskutieren können.

*„Insbesondere (...) ist die Figur der Professionellen und ihres Ermessensspielraums begründungsfähig, innerhalb dessen sie – anerkennungstheoretisch fundiert – professionelle Deutungsvorschläge entwickeln, welche die Situation, Sichtweise und Befindlichkeiten der Adressat*innen ernst nehmen“ (s. Heite 2011, S. 83)*

Auch Nittel bemerkt, dass autonome Handlungsspielräume der einzelnen pädagogisch Tätigen in der Diskussion um Professionalisierung beachtet werden müssen. Es gehe nicht um eine Effizienz der

Organisation auf primärer Ebene, sondern auch um eine legitime Ausgestaltung von eigenverantwortlichen Aufgabenbereichen.

„besonders hervorzuheben ist, dass man darauf achtet, dass autonome Handlungsspielräume der einzelnen pädagogisch Tätigen in professionalisierungs- und organisationstheoretischen Analysen Berücksichtigung finden. Organisationen und Institutionen sollen nicht nur effizient wirken, sondern das Handeln der darin beruflichen verantwortlich Tätigen bedarf auch der Legitimität.“ (s. Nittel et al. 2014, S. 26)

Zusammenfassend wird ersichtlich, dass der Aspekt des Handlungsspielraumes oder Ermessensspielraumes im Diskurs der professionellen Sozialen Arbeit als unterthematized aber wichtig dargestellt wird. Dies kann ebenso für den Bereich der Frühpädagogik als Aspekt dieser Entwicklungsprozesse konstatiert werden. Die benötigte Legitimität um Handlungsspielraum eigenverantwortlich auszugestalten, ist wahrzunehmen bzw. anzustreben. Dies ist weiterhin auch als Aufgabe der professionell Tätigen im Feld zu verstehen.

Bezieht man die Ergebnisse der Arbeit mit ein wird deutlich, dass die Befragten mit ihrem Handlungsspielraum **vorrangig zufrieden** sind und diese Thematik nicht im Kontext von Professionalisierungsprozessen verstehen. Rabe-Kleberg stellt weiterhin dar, dass die Motivation für interne Professionalisierungsprozesse zu gering vertreten sei und es an Bewegungen diesbezüglich fehlen würde. Die Akteur*innen hätten es sich in den Strukturen „bequem“ gemacht und würden nur wenig gegen eine geringe gesellschaftliche Beachtung unternehmen. Sie beschreibt dies 2003 wie folgt: (s. Rabe-Kleberg 2003, S. 51)

„Dieser Protest ist (...) im Sinne von >Voice< ein »stilller«. Und aus den Reihen der Praktikerinnen sind kaum Kritik und Forderungen nach Veränderungen zu vernehmen“.

Die Tendenz zur Zufriedenheit mit dem eigenen Handlungsspielraum wurde auch in dieser Untersuchung ersichtlich, der Wunsch nach stärkerer Entlastung und Abgrenzung jedoch auch. In den vorher beschriebenen „Aufdeckung von verborgenen Strukturen“ sind gerade im Bereich von Frauenzusammenarbeit verschiedene Faktoren zu diskutieren. Kommunikation und Interaktion zwischen Frauen und der Aspekt der Konkurrenz zwischen ihnen sind nur einige davon.

Weiterhin ist zu hinterfragen, von welchem möglichen Handlungsspielraum die Erzieher*innen ausgehen, wenn sie vorrangig deutlich machen, dass sie mit diesem zufrieden sind.

So lässt sich diskutieren, in wie weit die Erzieher*innen Sprechpositionen in Foren von Professionalisierung innehaben bzw. sie um diese wissen und sich trauen darin zu kommunizieren. Nach Heite (Heite 2011) angelehnt an Fraser (Fraser und Honneth 2003) sei die Teilnahme in den Foren bereits herrschaftsförmig konstruiert und beinhalte historisch angeeignete und zugewiesene hierarchischen Sprechpositionen (vgl. Heite 2011, S. 83). In Verbindung mit den Ergebnissen lässt sich nun hinterfragen, ob diese historisch angeeigneten und zugewiesenen hierarchischen Sprechpositionen bereits so verinnerlicht sind, dass die Befragten ihre Möglichkeiten zwar im Rahmen von Interaktionsprozessen

mit Kindern formulieren, kaum aber Bezug nehmen auf weiterreichende Handlungsoptionen im Rahmen von Professionalisierungsprozessen.

Zieht man erneut eine psychologische Sichtweise auf Handlungsspielraum hinzu (vgl. Kapitel 2.1.2.1), so kann vermutet werden, dass wie in folgender Graphik dargestellt, der erkennbare subjektive Handlungsspielraum von Erzieher*innen als kleiner definiert ist als der mögliche (bzw. einzufordernde) objektive Handlungsspielraum.

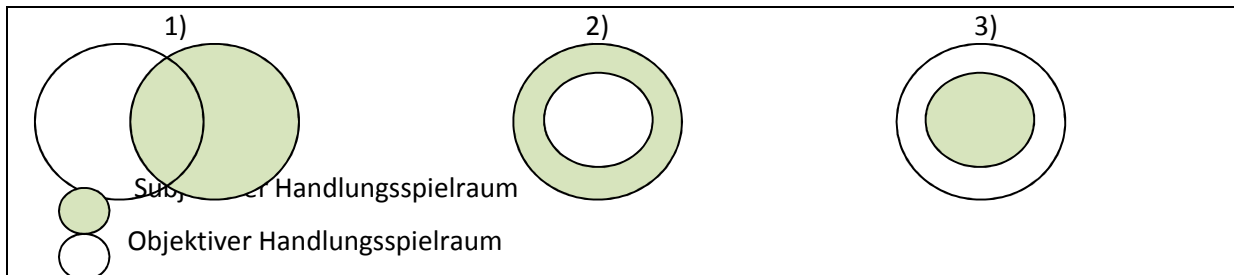


Abbildung 4 Bezüge von Handlungsspielräumen zueinander (Nitsch 1986)

Den möglichen größeren objektiven Handlungsspielraum gilt es jedoch erst sichtbar zu machen und auch die Motivation diesen auszugestalten gilt es von den professionell Tätigen zu entwickeln. Dabei spielt der Kindergarten als sozialer Ort eine wichtige Rolle.

5.3.1. Kindertageseinrichtung als sozialer Ort – Konflikte an Stelle von Professionalisierungsprozessen

In der Beschreibung der Herausforderungen und Grenzen von Handlungsspielraum nimmt der Aspekt der Kommunikation der vornehmlich weiblichen Kolleg*innen eine große Rolle ein. Weiterhin lassen sich verschiedenste Konfliktpotenziale festmachen, die verursachen, dass Momente von Konkurrenz, „wetteifern“ oder weitere Formen der gegenseitigen Blockierung stattfinden.

Innerhalb dieser Vorgänge des gegenseitigen Blockierens werden Zeit/Energie und Ressourcen dafür verwendet Dispute und Befindlichkeiten innerhalb der kollegialen Gruppe „auszukämpfen“. Energien und Motivationen für strategische Professionalisierungsmomente gehen hierbei verloren. Gemeinsame Handlungen, die die Professionalisierung des frühkindlichen Sektors voranbringen können, werden weniger benannt, obwohl der Wunsch deutlich dazu formuliert wird, wie auch der Wunsch nach Abgrenzung. Grundlegend wird deutlich, dass „Kindergarten als sozialer Ort“ sich nicht nur auf die Ebene der Kinder beziehen lässt, sondern auch grundlegend verschiedenste Interaktionsebenen als soziale Momente zwischen den Individuen betrachten muss:

- Erzieher*in – Junge/Mädchen
- Erzieher*in – Praktikant*in
- Erzieher*in – Leitung
- Erzieher*in – Erzieher*in (gleiche Gruppe)
- Erzieher*in – Erzieher*in (verschiedene Gruppen)
- Erzieher*in (Gruppenleitung) – Sozialpädagogische Assistenz (gleiche Gruppe)
- Erzieher*in (Gruppenleitung) – Sozialpädagogische Assistenz (verschiedene Gruppe)
- Erzieher*in – Träger
- Erzieher*in – Mutter

- Erzieher*in – Vater
- Erzieher*in – Fachberatung
- ...weitere

Dabei ist sowohl zu bedenken, dass dies auch im Kontext von Geschlecht stattfindet und weitere historische und kulturelle Bedingungen und Gegebenheiten Einfluss nehmen als auch, dass diese Interaktionskonstellationen natürlich auch untereinander und gegenseitig wirken (also z.B. Junge/Mädchen – Praktikant*in). Im Rahmen dieser Arbeit wurde nun der Blick spezifisch auf die Interaktionsebene von Erzieher*innen untereinander gelegt.

Jung fasst den Aspekt des Kindergartens als sozialen Ort wie folgt zusammen:

„Kindergarten als sozialer Ort. Er ist bestimmt von konkurrierenden, aber aufeinander verweisenden Perspektiven sowie von Diskursen und Praxen seiner Verbesserung.“ (s. Jung 2009, S. 11)

Dass Konkurrenzdruck herrsche, wurde in den Aussagen der Befragten deutlich. Wie es zu Konkurrenz innerhalb eines Arbeitsfeldes kommen kann, beschreibt Beck im Zusammenhang der Individualisierung in modernen Gesellschaften (s. Beck und Beck-Gernsheim, S. 47):

„Konkurrenz: Diese beruht auf Austauschbarkeit der Qualifikationen und Personen und setzt damit den Zwang frei die Besonderheit und Einmaligkeit der eigenen Leistung und Person zu inszenieren. Wachsender Konkurrenzdruck führt zu einer Individualisierung unter Gleichen, d.h. in Beziehungs- und Verhaltensfeldern, die gerade durch Gemeinsamkeiten (gleiche Ausbildung, gleiche Erfahrung, gleicher Wissensstand) gekennzeichnet sind. Gerade dort wo (noch) Gemeinsamkeiten bestehen, werden diese im Säurebad der Konkurrenz aufgelöst. Konkurrenz zerstört in diesem Sinne die Gleichheit der Gleichen, ohne sie allerdings aufzuheben, und erzwingt dadurch eine Vereinzelung innerhalb homogener sozialer Gruppen.“

Der Zwang zur Besonderheit und Einmaligkeit der eigenen Leistung und die Inszenierung dieser kann als Erklärungsmöglichkeit in diesem Vorgang herangezogen werden. Dass dies stattfindet, da Gemeinsamkeiten wie gleiche Ausbildung, Erfahrung oder Wissenstand vorliegen, scheint in diesem Fall keine adäquate Erklärung zu bieten, da das Feld gekennzeichnet ist von eher heterogenen Grundvoraussetzungen. Dennoch wird die Tendenz sichtbar, dass das Feld sich als sehr homogen wahrnimmt. Dies wird nicht nur in der Studie von Cloos mit der „Inszenierung von Gemeinsamkeit“ beschrieben (vgl. Cloos 2008), auch in verschiedensten Aussagen dieser Studie wird deutlich, dass ein starkes „Wir-Gefühl“, besonders auch auf „Uns-Frauen“ bezogen, besteht.

Dieses Konkurrenzempfinden, welches zur „Verinselung“ führt, ist als hinderlicher Faktor zu betrachten, wenn es um eine professionsinterne Bewegung geht.

Aus professionstheoretischer Perspektive weist Abbott auf die Wichtigkeit der Arena „workplace“ hin. Er strukturiert claims (Ansprüche) in einer Profession in drei Arenen: „legal system“ als formale Kontrollinstanz, „public opinion“ als Öffentlichkeitseinwirkung und „workplace“ als den konkreten Arbeitsplatz: (s. Abbott 1988, S. 59ff)

„Jurisdictional claims can be made in several possible arenas. One is the legal system, which can confer formal control of work. Another is the related arena of public opinion, where professions build images that pressure the legal system. An equally important, but less studied arena is the workplace“.

Die Wichtigkeit des konkreten Arbeitsplatzes im Professionalisierungsdiskurs und die Interaktionen zwischen den dort Tätigen werden deutlich, wenn man betrachtet, wie Handlungsspielraum durch diese Zusammenarbeit oder eben fehlende konstruktive Zusammenarbeit interne Professionsdiskurse blockieren kann.

Rabe-Kleberg erklärt dazu, dass das Handeln von Erzieher*innen durch Diffusion gekennzeichnet ist, welche dadurch entsteht, dass es viele Ungewissheiten und Unklarheiten, verschiedene Rollenerwartungen, Funktionen und Zuständigkeitsbereiche in der sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern gäbe. Diese müssten täglich neu identifiziert, ausgehandelt und reflektiert werden. Sie geht weiter davon aus, dass diese professionelle Selbst-Reflexion bei Erzieher*innen noch Entwicklungspotenzial aufweist. Aus dieser Begründung heraus führe es oft dazu, dass die Problematik „umgedeutet“ werde zu einem „Problem des angeblich familienähnlichen Charakters der Institution oder gar der emotional belasteten Konkurrenz unter Frauen, Müttern und Erzieherinnen um das Kind“ (s. Rabe-Kleberg 2003, S. 61). Deutlich legt sie dar, dass dies nicht ein zufälliges Missverständnis sei, sondern dass es:

„vielmehr als Ausfluss des Gender-Diskurses dekonstruiert werden kann, d.h. als Ergebnis von identifizierten Denk- und Zuweisungsprozessen, nach denen die Arbeit von Frauen eben nicht der von Männern vergleichbar sei.“ (ebenda)

Hier bedarf es einen Blickwinkel auf den Aspekt des Konkurrierens untereinander, der deutlich mit einer Dekonstruktion im Korridor von Gender-Perspektiven geführt wird.

Angelehnt an diese Überlegung wird im folgenden Kapitel auf das Thema der weiblich sozialisierten Kommunikation eingegangen, die nach Aussage der Befragten zu vermehrten Konfliktpotenzialen und Auseinandersetzungen führt.

5.3.2. „Wie wir Frauen halt sind“ – weiblich sozialisierte Sprache und das Aushalten von Mehrbelastungen

Die Befragten äußern (vermeintlich) weibliche Kommunikationsweisen als hinderlich für kooperatives Handeln in der Praxis (z.B. kompliziert, emotional, hintenrum). Sie benennen Kommunikationszuschreibungen, die bipolar als männlich oder weiblich eingeordnet werden und als biologisch gesetzt verstanden werden. Männliche Zuschreibungen werden dabei vorerst als sachlich klärend und pragmatisch empfunden, während der weibliche Stil als eher indirekt und „hintenrum“ bezeichnet wird. Auch in der Literatur um Kommunikation sind diese Stereotype bekannt. Nelke fasst sie folgendermaßen zusammen: Frauen seien freundlich, einfühlsam, hilfsbereit, sozial umgänglich, anpassungsfähig, sanft oder weinerlich, während bei Männern davon ausgegangen wird, dass sie aktiv, stark, durchsetzungsfähig und nach Leistung strebend seien (vgl. Nelke 2010, S. 38).

Verschiedene wissenschaftliche Modelle gehen auf das kommunikative Verhalten von Männern und Frauen ein. Dabei ist unter anderem bewiesen, dass Männer und Frauen unterschiedliche Sprachstile benutzen. Weiterhin besagt jedoch die „sex-stereotype-hypothesis“, dass ein real vorhandener Geschlechtsunterschied der Sprechenden, stereotype Vorstellungen aktiviere, auch wenn das Sprachverhalten völlig identisch sei. Deutlich wird dabei ferner, dass, egal ob Unterschiede in einem Fall real existent sind oder nicht, „die real existierende Unterscheidung der Wirkung des Sprachverhaltens auf die Zuhörer in beiden Fällen nachteilig für die kommunizierenden Frauen“ sei (s. Nelke 2010, S. 40). Nelke zieht dabei den Schluss aus Alfermanns Überlegung, (vgl. Alfermann 1996) dass niedrige soziale Gruppen eher indirekte Kommunikation benutzen und sehr sensibel mit nonverbalen Gesten kommunizieren (müssen), da dies grundlegend wichtig ist für ihr Überleben und Zurechtkommen. In Bezug auf kommunikatives Verhalten in Arbeitsverhältnissen formuliert sie dies folgendermaßen:

„Es spricht einiges dafür, dass das sensible kommunikative Handeln und Verhalten von Frauen im Berufsleben nichts weiter ist als der zum Teil völlig unbewusste Einsatz eines bestimmten, seit Kindesbeinen eingeübten Katalogs an spezifischen Verhaltensweisen, die aus einer niedrigen Statusposition heraus Interaktionsprozesse erleichtern sollen. Dieses erlernte Verhalten dient vor allem dazu, bestehende (Status)-Unterschiede im kommunikativen Prozess auszugleichen und die gesamte Kommunikationssituation zu harmonisieren. (...) Die Verhaltensforschung spricht in diesem Zusammenhang von „Bewusshaltungsgesten“.“(s. Nelke 2010, S. 39)

Sie macht deutlich, dass weiblich sozialisierte Sprachstile häufig indirekt und weniger fordernd seien, um Kommunikationsprozesse zu harmonisieren. Dieses Verhalten sei weiterhin sozialisiert um aus einer schlechter gestellten Position heraus dennoch eigene Ziele verfolgen zu können.

Rabe-Kleberg kommt zu dem gleichen Schluss und fasst dies wie folgt zusammen: (s. Rabe-Kleberg 2003, S. 66)

„werden Mädchen vermutlich eher auf ein traditionell- weibliches Verhaltensrepertoire festgelegt. (...) Dies gilt in Bezug auf die räumliche Ausstattung des Kindergartens in ähnliche Weise wie z.B. für die Regeln der verbalen Konfliktaustragung bzw. der Konfliktvermeidung nach den traditionell weiblichen Vorstellungen von Harmonie.“

Definiert man dieses angeeignete Verhalten als biologisch determiniert, wie vielfach von den Befragten angenommen wurde, können Veränderungsmomente und Möglichkeiten zur Durchbrechung der „Freundlichkeitsfalle“ nicht erkannt werden. Hier wird Entwicklungspotenzial deutlich: sich mit diesem auseinanderzusetzen, besonders auch mit dem Thema der Sozialisation von Sprache, Sprache und Gender, um dies gerade auch im Sinn des Doppelten-Theorie-Praxis Bezugs auf die Jungen und Mädchen in der Kindertageseinrichtung beziehen zu können. Die Notwendigkeit sensibel für Sprachverhalten zu sein, sowie sich selbst als Sprachvorbild zu definieren, wird deutlich.

Karsten formuliert dies ferner als sozialpädagogische professionelle Haltung mit vielseitigen weiteren Arbeitserfordernissen im Kontext des Gender-Mainstreams:

„Die sozialpädagogisch professionelle Haltung, Einstellung und das Bewusstsein umfasst das Erkennen des eigenen geschlechterbezogenen Gewordenseins als biografische Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle und Reflexion derselben auf dem Hintergrund des Geschlechterverhältnisses der jeweiligen Kultur – der eigenen Arbeit. (...) um Einsichten in die Veränderbarkeit und Gestaltbarkeit der Geschlechterverhältnisse zu gewinnen und den Willen und die Bereitschaft entwickeln zu können, dies im Arbeitsalltag der Sozialpädagogik auf jeder Ebene zu realisieren.“ (s. Karsten 2011, S. 547)

Verbindet man die genannten Herausforderungen die Kommunikation betreffend, bietet sich Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns als Anknüpfungspunkt an. Er beschreibt, verständigungsorientiertes Handeln als einen Versuch ohne Manipulation ein Gespräch frei stattfinden zu lassen. Dies wird auch als kommunikatives Handeln beschrieben und dient der einvernehmlichen Abstimmung der Kommunikationsteilnehmer*innen. Weiterhin benennt er Grundregeln, die erfüllt sein müssen, um gelingende Verständigung zu erzielen. Diese sind:

1. verständlich sprechen
2. Wahrheit zu sprechen im Bezug zur Welt der Tatsachen
3. angemessen zu kommunizieren im Bezug zur Welt der sozialen Beziehungen
4. Aufrichtigkeit der eigenen Absichten und Gefühle im Bezug zur inneren Welt

Deutlich wird, dass die benannten Herausforderungen der Befragten im Zusammenhang stehen mit den Punkten 3. angemessen zu kommunizieren im Bezug zur Welt der sozialen Beziehungen und 4. Aufrichtigkeit der eigenen Absichten und Gefühle im Bezug zur inneren Welt. Aus den Interviews ist ersichtlich, dass nicht immer angemessen innerhalb der sozialen Beziehungen kommuniziert wird, wenn sich z.B. angeschrien wird, oder „hintenrum“ – auch im Sinne von Gerüchten und „Stille Post“ – kommuniziert wird. Ebenso scheint die Aufrichtigkeit der Absichten und Gefühle eine Herausforderung zu sein, wenn z.B. innere Motive durch Konkurrenz geleitet sind. Habermas begründet diese Herausforderungen damit, dass die Handelnden in „ihre Geschichten verstrickt sind“ und ihnen somit ihre biologischen, gesellschaftlichen oder psychischen Bedingungen des Handelns nicht immer bewusst sind. Die Schwierigkeit dieses Bewusstwerdens ist jedoch der eigenen Sozialisation geschuldet, die in diesem Fall wie Nelke formuliert ein „völlig unbewusste[n] Einsatz eines bestimmten, seit Kindesbeinen eingeübten Katalogs an spezifischen Verhaltensweisen“, bezüglich des Kommunikationsverhaltens umfasst (s. Nelke 2010, S. 43). Auch an dieser Stelle zeigt sich, dass ein Dekonstruieren des eigenen Sprachverhaltens im Kontext von Genderperspektiven hilfreich und erforderlich ist.

Dass die Befragten um die Schwierigkeit der Kommunikation wissen, wird deutlich, sie benennen es zahlreich, auch dass dies mit einem weiblichen Sprachverhalten verbunden ist. Weiterhin formulieren sie deutlich den Wunsch, dass dies nicht so sei, sie fordern klare Aussprachen, direkte sachliche Kommunikation, konstruktives „Vorankommen“ in den Gesprächen. Hierbei besteht jedoch die Herausforderung dieses sozial erlernte Kommunikationsverhalten dahingehend zu reflektieren und zu ändern, dass es gelingend in der Interaktion gestaltet werden kann.

Auch Heites Argumentation, dass Diskurse um Anerkennung bereits in herrschaftsförmig konstruierten Foren stattfinden, bietet hier einen Anknüpfungspunkt. Die Teilnahme sei durch die historisch angeeigneten und zugewiesenen hierarchischen Sprechpositionen bereits ungleich verteilt (vgl. Heite 2011, S. 83). Nelke fordert dahingehend, dass Frauen ihr kommunikatives Verhalten ändern müssen, wenn sie eine Statusveränderung erreichen wollten. Sie skizziert den „Teufelskreis“ wie folgt (s. Nelke 2010, S. 40):

„Die besseren kommunikativen Fähigkeiten, die Frauen aufgrund ihrer spezifischen Sozialisation möglicherweise eher mitbringen als Männer, helfen den Frauen (...) beim Einstieg in die Berufswelt. Beim Verbleib (...) und beim Aufstieg können die vermeintlichen Qualifikationen von Frauen zum Nachteil umkodiert werden“

Dies sei so, da der weibliche Kommunikationsstil mit mangelnder Durchsetzungs- und Konfliktfähigkeit und somit einer schwachen Führungsqualität gleichgesetzt werde. Diese Herausforderungen der Kommunikation im Rahmen des Professionalisierungsprozesses können nur langfristig und nachhaltig verändert werden. Die Reflektion des eigenen Sprachverhaltens, das Bewusstwerden von gendertradierten Rollen im Bezug der eigenen Kommunikation und besonders die Wahrnehmung des Sprachvorbilds von allen Multiplikator*innen auf allen Ebenen, die im frühpädagogischen Bereich agieren, ist unbedingte Voraussetzung für das zukünftige Arbeitsprogramm Gender-Mainstreaming. Karsten fasst dies im Zusammenhang von Professionsentwicklung und benennt dies als „Voice“ – sich kraftvoll zu Wort melden (Karsten 2014). Grundlegende Übersetzungsleistungen und Sprachmittlung zwischen verschiedensten Ebenen der beteiligten Akteur*innen seien dabei mitzudenken, ebenso wie die verschiedensten Theorie-Praxis-Verhältnisse, die historischen Kontexte (Bildungsverhältnisse, Familienverhältnisse, Geschlechterverhältnisse, Generationsverhältnisse, Berufsausbildungs- und Arbeitsmarktverhältnisse (Karsten 2014, Folie 16)) sowie die Arenen der Verhandlungen und ihre Mehrdimensionalität.

Geduldiges Ertragen von Belastungen, trotz Wissen um notwendige Abgrenzung, beinhaltet den Aspekt, der von den Befragten auch als typisch weiblich eingeschätzt wird. Dabei wird benannt, dass Frauen bereit sind Mehrarbeit und mehr Belastungen auszuhalten, obwohl ihnen bewusst ist, dass es eine Abgrenzung bräuchte, bzw. Unterstützung oder klarer Grenzen zu Privatzeit und Arbeitszeit.

„Man hat immer eine persönliche Bindung zu Kindern, aber man hat auch ein Privatleben. Und manchmal hab ich schon das Gefühl, dass wir untereinander die Erwartungshaltung haben auch mehr zu tun, als wir eigentlich müssen und was wir eigentlich bräuchten, was vielleicht auch gar nicht nötig ist zu tun. Ich kann das schon gar nicht mehr beurteilen, was nötig ist und was nicht nötig“ (Interview 1, Z. 218-222)

In der Aussage wird deutlich, dass die Haltung unter Kolleg*innen so sei, dass man von einander erwarte, dass Mehrarbeit geleistet wird. Sie konkretisiert diese Erwartungshaltung im folgenden Abschnitt:

„Aber das wir da, also, ich wünschte mir da eine stärkere Abgrenzung, auch bei Routinen, ne? Wenn man um sieben Uhr dreißig Beginn hat, dann beginnt man um sieben Uhr dreißig und nicht um viertel vor sieben. Wenn man Feierabend hat um vier, dann geht man um vier und nicht erst um halb sechs. Nee, das sind so Gang und Gebe, Zeiten, die überschritten werden, dann nicht aufgeschrieben werden“ (Interview 1, Z. 223-227)

Weiter formuliert sie den Wunsch nach einer neuen „Arbeitsmoral“ und meint damit eine stärkere Abgrenzung vom Privatbereich und das Erdulden von Mehrarbeit:

„wo ich mir manchmal wünschen würde, dass da `ne andere, ja, Arbeitsmoral stattfindet. Nicht negativ, sondern um sich einfach auch selbst zu schützen und sich auch abzugrenzen“ (Interview 1, Z. 227-229)

Diese Aussagen, wie auch andere Beispiele (vgl. Kapitel 4.2.4.), verdeutlichen, dass das Wissen und der Wunsch um eine stärkere Arbeitszeit-Abgrenzung vorhanden sind, dennoch nicht im eigenen Handlungsspielraum eingefordert wird. Hier bestätigt sich, was Rabe-Kleberg folgendermaßen ausformuliert:

„...dass der Kindergarten und die Beteiligten unter der geringen gesellschaftlichen Beachtung zwar leiden, aber nur wenig selbst dagegen tun, vielmehr dass die Akteurinnen sich weitgehend in den bornierten Strukturen eingerichtet (...) haben...“ (s. Rabe-Kleberg 2003, S. 64)

Allgemein wird deutlich, dass eine vielseitige und komplexe Gestaltungsaufgabe auf alle Beteiligten zukommt, um an einer Professionalisierung mitwirken zu können. Die Erzieher*innen signalisieren durch aktuelle Streiks im Jahr 2015, dass sie bereit sind sich auf den Weg zu machen und sie einen ersten Schritt gehen um anerkannt und gehört zu werden. Das Anerkennen und „Hören“ spielt hierbei eine besondere Rolle. „Voice“ als Ausdruck der Versprachlichung und der konkreten, direkten und lauten Mitteilung von Anliegen durch die Akteur*innen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Der Aspekt des Doing-Gender und der Reproduktion von Geschlechterverhältnissen, welche zu Konflikten im konkreten Alltag von Erzieher*innen führen, darf dabei nicht vernachlässigt werden

6. Ausblick und Impulse

Betrachtet man die Ergebnisse, wird deutlich, dass Handlungsspielraum vielfach eingegrenzt wird durch Konfliktpotenziale innerhalb des Kollegiums. Obwohl auch der Wunsch nach besseren Rahmenbedingungen geäußert wurde, ist der Aspekt der gelingenden Zusammenarbeit oder eben nicht gelingenden Zusammenarbeit deutlich formuliert worden. Hierbei wurde die Ursache weitestgehend am weiblichen Sprachstil oder „was wir Frauen eben haben – dieses Rumgezicke“ als biologisch verankert wahrgenommen.

Es stellt sich die Frage, ob und inwiefern das Thema des Konfliktmanagements und der Zusammenarbeit im Team Teil der Ausbildung ist bzw. wo die Fachkräfte und Leitungen mit dieser Thematik konfrontiert werden. In der WiFF Studie von Strehmel und Ulber (vgl. Strehmel und Ulber 2014) wurden

verschiedenste Ausbildungsformate und Qualifizierungen von Kita-Leitungen untersucht. Deutlich wurde, dass neben sehr vielfältigen Themengebieten von „Aufgaben“, Organisationsentwicklung, Einschätzen von Rahmenbedingungen und Trends und Selbstmanagement zwei Rubriken ausgemacht wurden, die sich speziell auf Mitarbeiter*inführung und Zusammenarbeit gestalten, konzentrieren. Dabei spielt sowohl das Thema „Zusammenarbeit im Team/Teamentwicklung“ als auch „Personalführung und Personalpflege“ und Personalentwicklung eine deutliche Rolle. Auch das Thema Konfliktmanagement, Moderation und Kommunikation sind in den untersuchten Qualifizierungen grundsätzlich vertreten (vgl. Strehmel und Ulber 2014, S. 66–67).

Das Lernfeld „Institution und Team entwickeln sowie in Netzwerken kooperieren“ bietet Möglichkeiten diese Thematik in der Erzieher*inausbildung zu erarbeiten. Auch in gängigen Lehrwerken der Erzieher*inausbildung wie „Erzieherinnen und Erzieher“ (vgl. Gartinger und Janssen 2014) sind Kommunikationsmodelle- und Methoden, Kommunikationsstörungen etc. beschrieben.

In wieweit und wie diese Thematik von den Lehrenden an den Fachschulen ausgestaltet wird und welche Bedeutung sie erfährt ist nicht weiter erforscht.

Grundlegende Literatur zu dem Thema „Konfliktmanagement“, „Team“ für Erzieher*innen und Leitungen, geschrieben für die Kita-Praxis, gibt es ferner zu genüge. Handbücher zu Konfliktmanagement in der KiTa (vgl. Armbrust et al. 2013), Teamkonflikte lösen (vgl. Kelch 2009), „So klappt`s im Kita-Team“ (vgl. Hansen 2014), „jetzt haben wir uns wieder lieb“ (vgl. Albert 2015) oder „Konfliktberater für die Kita – wie sie aus ihrem Team wieder eine Einheit formen“ (vgl. Lachnit und Meier 2008) sind nur einige Beispiele. Die Qualität der Ratgeber und vielfältigen Ansätze und Ratschläge tragen jedoch nicht pauschal zu einem gelingenden Umgang mit Konflikten bei.

Hier findet sich jedoch auch die Schwierigkeit, denn Konflikte können nicht pauschalisiert werden und finden in sehr individuellen Kontexten statt. Zur Lösung und Aushandlung in der Praxis bedarf es einer Reflexion der eigenen Persönlichkeit und sehr individuelles Handeln. Leupold benennt es wie folgt:

„Für den Umgang mit zwischenmenschlichen Problemen kann es Prinzipien und Richtlinien geben; der einzelne Konfliktfall, an dem individuell-einmalige Persönlichkeiten unter ganz konkreten Umständen beteiligt sind, muss kreativ und in Orientierung an exakt dieser Situation gelöst werden“ (s. Leupold 1995, S. 231)

Die Ausbildung einer Achtsamkeit und Reflexivität des eigenen sozialisierten (gerade weiblichen) Kommunikationsverhaltens ist hierbei als grundlegende Voraussetzung zu verstehen, um Verständigungsprozesse und Konfliktmanagement in weiblichen Berufen konstruktiv zu gestalten.

Eine Ausbildung, die kompetenzorientiert stattfindet, einen Fokus auf kritische Selbstreflexion und biographischen Zugang legt, ist dahingehend förderlich und nicht weiter überraschend. Ferner können Unterstützungssysteme wie Coaching oder Supervision in der Kita- Praxis hilfreich sein, hierzu bedarf es jedoch der grundlegenden Einsicht im Kollegium, dass dies von Nöten und gewünscht wird und dass ein Konflikt vorliegt (was vorerst kommuniziert werden muss, evtl. ein Teufelskreis).

Möglichkeiten und Zugänge, Methoden, Modelle und Ausbildungseinheiten gibt es verschiedene. Mit Blick auf die Publikationsjahre wird deutlich, dass das Thema nicht grundlegend neu ist. Ob und inwiefern die Thematik des Konfliktmanagements im Kontext von weiblich erlernten Kommunikationsverhalten reflektiert wird, kann aus den Publikationen in diesem Kontext nur schwer entnommen werden. Dass weiblich sozialisiertes Kommunikationsverhalten als nicht förderlich für Führungspositionen wahrgenommen wird, ist jedoch deutlich formuliert. (vgl. Nelke 2010).

Konflikte als Potenzial zur Weiterentwicklung

Durch die indirekte Kommunikation und das Scheuen von Konflikten wird gleichzeitig Potenzial für Weiterentwicklungen nicht anerkannt. Dies beschreibt auch Leupold, die im Handbuch der Gesprächsführung Problem- und Konfliktlösungen im Kindergarten thematisiert (Leupold 1995). Sie formuliert dies folgendermaßen: „In der Praxis freilich stößt man, aller wohlklingenden Theorien zum Trotz, auf eine weitverbreitete Angst vor Konflikte“ (s. Leupold 1995, S. 159). Sie erklärt dies mit einer frühen Sozialisation in der Konflikte verknüpft sind mit negativen Gefühlen, wie Angst und Wut und der „leidvollen Erfahrung von Demütigung und Kränkung“ gerade in jungen Jahren (s. ebenda 1995, S. 159).

Dass Konflikte in der Zusammenarbeit unter Kolleg*innen vorherrschen, scheint dabei ein eher „unausgesprochenes“ Thema zu sein. Die Angst vor der Auseinandersetzung mit dem Thema sei dabei hoch, so Leupold, die ihre Erfahrungen mit Fortbildungen schildert: „Tenor: In meinem Team gibt es keine Schwierigkeiten und Konflikte, aber ich möchte mich für den Fall des Falles rüsten“ Betroffenheit und Hilflosigkeit durch Konflikte im Team werden erst später zugegeben (s. Leupold 1995, S. 160).

Forschungsbestrebungen mit der Thematik des Konfliktmanagements im Kontext von weiblich sozialisiertem Kommunikationsverhalten in Kindertageseinrichtungen können hier als Impuls formuliert werden. Weiterhin wären Fakten und Daten von Interesse, die deutlich machen, wie, womit und von wem Coachings und Supervisionen zu dem Thema durchgeführt werden und als wie gewinnbringend diese eingeschätzt werden. Eine Erhebung in der Ausbildung unter den Lehrenden und Multiplikator*innen ist ebenso als Forschungsfeld zu betrachten, um Informationen zu erlangen, in wie weit Fachkräfte vorbereitet sind, Konflikte in der Zusammenarbeit konstruktiv zu gestalten und wie dies in der Ausbildung stattfindet.

Weiblich sozialisiertes Kommunikationsverhalten

Zu Gendermainstreaming oder gendergerechter Pädagogik in Kindertageseinrichtungen finden vermehrt Diskurse statt und es werden Hintergrundinformationen, Fakten, Handlungsmodelle, Methoden und Praxisbeispiele (z.B. aus Schweden vgl. (Wahlström 2013)) dazu publiziert. Rohrman (vgl. Rohrman und Wanzeck-Sielert 2014) geht dabei auf den Bereich von Jungen und Mädchen ein, die sich auf Körper, Gender, Geschlecht beziehen, während Mackscheid (vgl. Mackscheidt 2014) die Frage

nach „Gerecht Mädchen – Gerecht Junge?“ und einer Geschlechterbewussten Pädagogik formuliert. Dass dies kein neues Thema ist, zeigt auch die Publikation von Scheu, die bereits 1977 konstatierte „Wir werden nicht als Mädchen geboren wir werden dazu gemacht“ (Scheu 1977) und darin beeinflussendes Verhalten bereits Säuglings- und Kleinkindalter gegenüber, darlegt.

Eine konkrete Fokussierung auf das erlernte Kommunikationsverhalten von Jungen und Mädchen in Kindertageseinrichtungen hat dabei noch Entwicklungspotenzial.

Die Tatsache das Kommunikationsstile bereits ab jungen Jahren sozialisiert und erlernt werden, bietet Forschungsschwerpunkte zu eben diesem Thema in Kindertageseinrichtungen, Aus-, Fort- und Weiterbildung und weiteren Feldern, in denen Multiplikator*innen tätig sind. Grundlegende Dokumentationen von Sprache in Kindertageseinrichtungen könnten Tatsachen und Fakten schaffen, um einen Überblick über die Aktualität des Themas zu bekommen. Weitere Forschungsfelder dazu sind, wo und wie Erzieher*innen lernen können, gendersensibel mit ihrer Sprache umzugehen, wie kann dies in Ausbildung thematisiert werden und welche Perspektiven, Hintergründe und Biographien gibt es dazu von den derzeit tätigen Fachschullehrenden/Multiplikator*innen zu beachten?

Umgang mit Heterogenität

Das Thema Handlungsspielraum aus Perspektive von Erzieher*innen bleibt ein spannendes Kapitel mit vielfachem Potenzial um sich thematisch weiter damit zu beschäftigen. Der Anspruch mit Heterogenität umzugehen ist einer, der sich auf verschiedensten Ebenen wiederfindet und „im Kopf“ beginnt. Im Jahr 2010 als die erste Erhebung durchgeführt wurde lebten 16 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, bei Kindern unter 5 waren es 34% (s. Sulzer 2013, S. 10). In 2016 sind die Zahlen auch durch die Bewegungen der Menschen mit Fluchterfahrungen deutlich gestiegen. Frühpädagogische Fachkräfte spielen eine wichtige Rolle in der Gestaltung eines inklusiven Settings, so dass Chancen auf Bildung und Teilhabe von Anfang an erreicht bzw. erhöht werden können. Der Umgang mit kultureller Heterogenität im Rahmen von Inklusionsbestrebungen ist demnach eine der grundlegenden Aufgaben der kommenden Generationen für ein zukunftsfähiges Aufwachsen.

Was dies für die Professionalität der Fachkräfte bedeutet, beschreibt Sulzer: (s. Sulzer 2013, S. 55)

„sensibel für die Relevanz ethnisch-kultureller Deutungsmuster und Erfahrungshorizonte auf mehreren Ebenen zu sein, insbesondere was die eigene Wahrnehmung, Interaktionen und Beziehungen in der pädagogischen Arbeit sowie die institutionellen Zusammenhänge und den gesamtgesellschaftlichen Kontext betrifft, das heißt, diesen gegenüber mit Wertschätzung und Offenheit zu begegnen und sie im Handeln zu berücksichtigen“.

Geht man nun weiter davon aus das „Inklusion in den Köpfen beginnt“ und eine grundlegende Haltung ist, wie im ePaper der Friedrich Ebert Stiftung (s. Friedrich Ebert Stiftung 2016, S. 1) dargelegt, so muss sich deutlich gefragt werden, was die Ergebnisse dieser Studie im Hinblick auf verschiedene Heterogenitätsdimensionen bedeuten können.

Auf der Ebene des Umgangs miteinander, also der konkreten Handlungsebene der Kolleg*innen in der täglichen Praxis konnte herausgestellt werden, dass verschiedenste Konfliktpotenziale existieren, die auch dadurch entstehen, dass noch wenig sensibel mit der Heterogenität untereinander umgegangen wird. Der Blick auf die Kompetenz von Fachkräften um sensibel, wertschätzend und offen mit Heterogenität umzugehen, darf nicht nur verengt auf die Interaktion mit Jungen und Mädchen gelegt werden, vielmehr bedarf es insbesondere den Fokus auf den Umgang in multiprofessionellen Team und in der Zusammenarbeit der vielfältigen Kolleg*innen. Im Rahmen dieses Kontexts wird erneut die Wichtigkeit des Themas deutlich und die Aufgabe die konkrete Handlungsebene der Erzieher*innen als ganzheitliche Folie im Rahmen von Inklusionsbewegungen und Professionalisierungswegen zu denken.

Literaturverzeichnis

Sozialgesetzbuch. Mit den besonderen Bestimmungen für das Beitrittsgebiet ; Textausgabe mit ausführlichem Sachregister (1997). 23., vollst. überarb. Aufl., Sonderausg. Bonn: Bundesmin. für Arbeit u. Sozialordnung.

Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I (2008). Bielefeld: Bertelsmann.

Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen (2014). 1. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Abbott, Andrew (1988): The system of professions. An essay on the division of expert labor. Chicago: University of Chicago Press.

Aigner, Josef Christian; Rohrmann, Tim (2012): Elementar - Männer in der pädagogischen Arbeit. [s.l.]: Verlag Barbara Budrich.

Albert, Stephanie (2015): Konflikte in der Kita gemeinsam lösen. Und jetzt haben wir uns alle wieder lieb. 1. Aufl., neue Ausg. Hamburg: Mari-Media.

Alfermann, Dorothee (1996): Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten. Stuttgart: Kohlhammer.

Amthor, Ralph-Christian (2003): Die Geschichte der Berufsausbildung in der sozialen Arbeit. Auf der Suche nach Professionalisierung und Identität. Weinheim: Juventa.

Armbrust, Joachim; Kießler-Wisbar, Siegbert; Schmalzried, Wolfgang (2013): Konfliktmanagement in der Kita. Verständigungsprozesse im Team gestalten. 1. Aufl. Kronach: Link (Kita-Management).

Badura, Bernhard; Gross, Peter (1976): Sozialpolitische Perspektiven. Eine Einführung in Grundlagen und Probleme sozialer Dienstleistungen. München: R. Piper (Piper Sozialwissenschaft, Bd. 36 : Soziologie).

Baethge, Martin (2011): Beschäftigung und Arbeit in der nachindustriellen Gesellschaft. In: Klaus Grunwald: Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4., vollst. neu bearb. Hg. v. Hans-Uwe Otto. München ~[u.a.]œ: Reinhardt, S. 187–205.

Bartosch, Ulrich; Knauer, Raingard (2014): Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie. Kiel, Eichstätt: Fachhochsch. Kiel; Kath. Univ. Eichstätt-Ingolstadt.

Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth: Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften.

Becker, Lena (2012): Bildung im Zeichen der Ökonomisierung. Der Bologna-Prozess und seine Auswirkungen auf die Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Büchner-Verl.

Bensel, Joachim; Fuchs-Rechlin, Kirsten; Haug-Schnabel, Gabriele; Preissing, Christa; Strehmel, Petra; Viernickel, Susanne (2015): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg im Breisgau [u.a.]: Herder.

Berger, J. Niemann D. Nolting H.-D Schiffhorst G. (2004): Arbeitsbedingungen und Stress bei Erzieher/innen. Stressreport Erzieher. Ergebnisse einer BGW-DAK-Studie über den Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Stressbelastung in ausgewählten Berufen. Hg. v. BGW-DAK.

Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2013): Länderreport frühkindliche Bildungssysteme 2015 – Profile der Bundesländer. Online verfügbar unter http://www.laendermonitor.de/typo3conf/ext/jp_downloads/m/pi1/download.php?datei=fileadmin/contents/downloads/2013/hh_2013.pdf&ftype=pdf, zuletzt geprüft am 25.01.2016.

Berth, Felix (2013): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München: Verl. Dt. Jugendinst (DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, 10).

Betz, Tanja; Cloos, Peter (Hg.) (2014): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. 1. Aufl., neue Ausg. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa (Kindheitspädagogische Beiträge).

Bohnsack, Ralf (2008): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2., überarb. Aufl. Opladen: Budrich.

Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (2003): Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske + Budrich.

Bolewski, Helena; Glos, Stephanie; Dox, Christian Olivier (2012): Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen. Berlin: RabenStück-Verl.

Boller, Heike; Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore; Richter, Sophia (Hg.) (2010): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. (Neuausg.). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.

Bubner, Rüdiger (1994): Deutscher Idealismus. Stuttgart: Philipp Reclam.

Bude, Heinz (2010): Die Kunst der Interpretation. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, 55628), S. 569–578.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. (DQR). Online verfügbar unter <http://www.dqr.de/index.php>.

Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (2011): Zeit für Familie - Ausgewählte Themen des 8. Familienberichts. Monitor Familienforschung. Ausgabe 26. Online verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Zeit-fuer-Familie-Themen-8.Familienbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>.

- Cremers, Michael (Hg.) (2012): Männer in Kitas. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Cloos, Peter (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung).
- Dahms, Hans-Joachim (1994): Positivismusstreit. Die Auseinandersetzungen der Frankfurter Schule mit dem logischen Positivismus, dem amerikanischen Pragmatismus und dem kritischen Rationalismus. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1058).
- Danner, Helmut (2006): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik : mit ausführlichen Textbeispielen. 5., überarb. u. erw. Aufl. München [u.a.]: Reinhardt (UTB, 947).
- Dewe, Bernd/ Otto Hans-Uwe (2011): Profession. In: Klaus Grunwald: Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4., vollst. neu bearb. Hg. v. Hans-Uwe Otto. München [u.a.]: Reinhardt, S. 1233–1244.
- Diller, Angelika; Rauschenbach, Thomas (Hg.) (2006): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: Verl. Dt. Jugendinst (DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, 4). Online verfügbar unter http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2825522&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Dörpinghaus, Andreas; Poenitsch, Andreas; Wigger, Lothar (2008): Einführung in die Theorie der Bildung. 2. durchges. Aufl. Darmstadt: Wiss. Buchges. (Grundwissen Erziehungswissenschaft).
- Ellwein, Thomas (1985): Die deutsche Universität vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Königstein/Ts: Athenäum.
- Endress, Martin (2006): Alfred Schütz. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft (Klassiker der Wissenssoziologie, 3).
- Erath, Peter; Amberger, Claudia (2000): Das Kita-Management-Konzept. Kindertagesstätten auf dem Weg zur optimalen Qualität. Freiburg [u.a.]: Herder (Konzeptbuch Kita).
- Esch, Karin (2006): Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2015): Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege verschiedene Jahrgänge; Berechnungen des. (AKJStat). Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Online verfügbar unter <http://www.laendermonitor.de/uebersicht-grafiken/indikator-25-alterstruktur-nach-art-der-freistellung/indikator/64/indcat/21/indsubcat/59/index.nc.html>, zuletzt geprüft am 25.01.2016.
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55694).

Fraser, Nancy; Honneth, Axel (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1460).

Friebertshäuser, Barbara (2010): Interviewtechniken - ein Überblick. In: Heike Boller, Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel und Sophia Richter (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. (Neuausg.). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.

Friedrich Ebert Stiftung (2016): Inklusive Bildung in Niedersachsen. Inklusion ist das Ziel – wie gelingt die Umsetzung? gute Gesellschaft - soziale Demokratie. Berlin. Online verfügbar unter <file:///C:/Users/Grieper/Downloads/E-Paper%20Inklusion.pdf>.

Gartinger, Silvia; Janssen, Rolf (2014): Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld. Unter Mitarbeit von Brit Albrecht. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen (Erzieherinnen + Erzieher / hrsg. von Silvia Gartinger, 1).

Gebauer, Ronald (2010): Kitas und Kindererziehung in Ost und West. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/system/files/pdf/UDGJ5E.pdf>.

Gebrande, Johanna (2011): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ; [Durchlässigkeit]. München: DJI (WiFF-Expertisen, 17).

Giebenhain, D.; Wenzler, T. (2011): Verbundsystem in der Ausbildung für Fachkräfte. „Frühe Kindheit“ - Perspektiven und Konsequenzen. Hg. v. J. Rützel und A. Zöllner. bwp@ Spezial 5 - Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 2. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2011/ws02/giebenhain_wenzler_ws02-ht2011.pdf (26-09-2011).

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L.; Paul, Axel T. (2008): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. 1. Nachdr. der 2., korrig. Aufl., 2005. Bern [u.a.]: Huber. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/316289877>.

Glinka, Hans-Jürgen (1998): Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim: Juventa-Verl. (Edition Soziale Arbeit).

Goffman, Erving (1975): Stigma. Über Techniken d. Bewältigung beschädigter Identität. 1. Aufl. Frankfurt (am Main): Suhrkamp (Suhrkamp-taschenbücher wissenschaft, 140).

Grobe, Thomas; Steinmann, Susanne (2015): Gesundheitsreport 2015. Veröffentlichungen zum Betrieblichen Gesundheitsmanagement der TK. Hg. v. Techniker Krankenkasse. AQUA Institut für angewandte Qualitätsförderung und Forschung im Gesundheitswesen. Nordersted. Online verfügbar unter <https://www.tk.de/centaurus/servlet/contentblob/718612/Datei/4110/Gesundheitsreport-2015.pdf>.

Gruschka, Andreas (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung u. fachl. Identitätsbildung in e. doppeltqualifizierenden Bildungsgang d. Kollegs Schulversuchs NW. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1175,2).

Hackfort, D. (1983): Theorie und Diagnostik sportbezogener Ängstlichkeit. Ein situationsanalytischer Ansatz. Dissertation. Köln.

Hackman, J. Richard; Oldham, Greg R. (©1980): Work redesign. Reading, Mass: Addison-Wesley (Addison-Wesley series on organization development).

Hansen, Heiko (2014): So klappt's im Kita-Team! ·Konflikte erkennen ·Charaktertypen berücksichtigen ·Stärken nutzen ·Lösungen finden. 1., Aufl. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar: verlag das netz.

Heite, Cathrin (2011): Anerkennung. In: Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4., vollst. neu bearb. München: Reinhardt, Ernst, S. 82–90.

Helfferrich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (Lehrbuch).

Helm, Jutta (2010): Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege ; Studienzufriedenheit ; Berufserwartungen ; Ergebnisse einer Befragung von Studierenden ; eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Dt. Jugendinst. (WiFF-Studien, 5).

Hentig, Hartmut von (2004): Bildung. Ein Essay. 5., leicht überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Taschenbuch, 158 : Essay).

Hocke, Norbert (2007): Erzieherinnenausbildung in der Hochschule. Studienmodelle im Überblick. Frankfurt am Main: GEW Hauptvorstand Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit (Jugendhilfe und Sozialarbeit). Online verfügbar unter http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/Bibliothek/Ebooks/1%20frei/Erzieherinnenausbildung.pdf.

Honig, Michael-Sebastian (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim, München: Juventa-Verl.

Honneth, Axel; Joas, Hans (1986): Kommunikatives Handeln. Beiträge zu Jürgen Habermas' "Theorie des kommunikativen Handelns". 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 625).

JMK/ KMK (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).

Jooß-Weinbach, Margarete (2012): Erzieherinnen in der Krippe. Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns. 1. Aufl. Weinheim: Juventa (Kindheitspädagogische Beiträge).

Jung, Petra (2009): Kindertageseinrichtungen zwischen pädagogischer Ordnung und den Ordnungen der Kinder. Eine ethnografische Studie zur pädagogischen Reorganisation der Kindheit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. Online verfügbar unter

<http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-531-15813-6>.

Karsten, M.-E.; Dekenkolb, Alexandra, Hetzer, Silke; Meyer, Christine; Thiessen, Barbara; Walther, Kerstin (1999): Entwicklung des Qualifikations- und Arbeitskräftebedarfs in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen. Expertise im Auftrag der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen. Berlin.

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. Unter Mitarbeit von Renate Thiersch. Weinheim: Juventa-Verl. Materialien, S. 51–63.

Karsten, Maria-Eleonora (2003): Sozialdidaktik - zum Eigensinn didaktischer Reflexionen in den Berufsausbildungen für soziale und sozialpädagogische (Frauen-)Berufe. In: Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Bielefeld: Janus-Press, S. 350–375.

Karsten, Maria-Eleonora (2008): Wissen – Können – Tun: Forschen von und für Erzieherinnen als professionsbedeutsame Herausforderung in diesen personenbezogenen, sozialen Frauenberufen. Expertise im Rahmen der P.i.K., Initiative der Bosch, Stiftung, erarbeitet für das Teilprojekt Dresden. Hg. v. Bosch Stiftung. Stuttgart.

Karsten, Maria-Eleonora (2011): Gendermainstreaming in der Sozialpädagogik. In: Klaus Grunwald: Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4., vollst. neu bearb. Hg. v. Hans-Uwe Otto. München [u.a.]: Reinhardt.

Karsten, Maria-Eleonora (2012): Theorie- Praxis: Praxis-Theorie-Verhältnisse. Graphik. Präsentation auf der Theorie AG 2015.

Karsten, Maria-Eleonora (2014): Kraftvoll sich zu Wort melden – wie sich Profession, Disziplin und die sozialen Berufe selbstbewusst stärken können. Neue gesellschaftliche Bedingungen – Herausforderungen ab dem Wintersemester 2014/2015. Lüneburg, 2014.

Kelch, Gabriele (2009): Teamkonflikte gemeinsam lösen. Beispiele aus der Kita mit praktischen Lösungshilfen. Freiburg, Br., Basel, Wien: Herder (Kompetenz konkret).

Khan, Attiya (2005): Berufliche Belastungsfaktoren in Kitas. Aktueller Erkenntnisstand zur Belastung von Erzieherinnen.

Khan, Attiya (2006): Gesundheitsförderung für Erzieherinnen. Techn. Univ, Saarbrücken, Dresden. Online verfügbar unter <http://www.gesundheit-nds.de/downloads/28.10.04.vortrag.khan.gesund.aufwachsen.pdf>.

Kirstein, Nicole; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Haderlein, Ralf (2012): Von der Hochschule an die Kita. Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge. WiFF-Expertisen - Bd. 26. München: DJI (WiFF-Expertisen, 26). Online verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise_Kirstein_Haderlein_Froehlich-Gildhoff_v2.pdf, zuletzt geprüft am 29.01.2016.

Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5., unveränd. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz (Reihe Pädagogik).

Klug, Wolfgang (2001): Erfolgreiches Kita-Management. Unternehmens-Handbuch für LeiterInnen und Träger von Kindertagesstätten. München: E. Reinhardt.

König, Anke (2015): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa (Perspektive Frühe Bildung, 2).

Krautz, Jochen (2007): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen, München: Diederichs.

Krüger, Helga (1983): Qualifikationen für Erzieherarbeit. München: DJI-Verl. Dt. Jugendinst. (DJI-Materialien).

Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Lachnit, Petra; Meier, Rolf (2008): Kita-Konfliktberater. Wie Sie aus Ihrem Team wieder eine harmonische Einheit formen. Bonn: Verl. PRO Kiga (Kindergarten & Hort aktuell, [Beil.]).

Ladenthin, Volker (2003): PISA – Recht und Grenzen einer globalen empirischen Studie. Eine bildungstheoretische Betrachtung. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (79), S. 354–375.

Laewen, Hans-Joachim (2002): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz. Online verfügbar unter <http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-621-27770-9.pdf>.

Ländermonitor (2013): Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge. Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund (AKJStat). Hg. v. FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder. Online verfügbar unter <http://www.laendermonitor.de/uebersicht-grafiken/indikator-25-alterstruktur-nach-art-der-freistellung/indikator/64/indcat/21/indsubcat/59/index.nc.html>.

Lenk, Hans; Maring, Matthias (2010): Welt ist real, aber Welterfassung interpretativ. Zur Reichweite der interpretatorischen Erkenntnis. In: Heike Boller, Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel und Sophia Richter (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. (Neuausg.). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl., S. 209–220.

Lessmann, Ortrud (2007): Konzeption und Erfassung von Armut. Vergleich des Lebenslage-Ansatzes mit Sens "Capability"-Ansatz. Berlin: Duncker & Humblot. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/122935599>.

Leupold, Eva Maria (1995): Handbuch der Gesprächsführung. Problem- und Konfliktlösung im Kindergarten. Freiburg im Breisgau: Herder.

Lindemann, Holger: Konstruktivismus und Pädagogik. München: Reinhardt.

Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 666).

Mackscheidt, Corinna (2014): Gerecht Mädchen - Gerecht Junge? Geschlechterbewusste Pädagogik-kein Thema in Kindertagesstätten. 1. Aufl. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.

Matt, Eduard (2010): Darstellung qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55628), S. 578–587.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Studium).

Mayring, Philipp (Hg.) (2005): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz (UTB, 8269).

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aufl. Weinheim: Beltz (Studium Paedagogik). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407291424.

Mead, George Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meinefeld, Werner (2010): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55628).

Mertel, Sabine (2002): Fachkommunikation in personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufen. Exemplarische Analyse interaktionalen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns an einer Fachschule für Sozialpädagogik. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang.

Metzinger, A. (1993): Zur Geschichte der Erzieherausbildung. Quellen – Konzeptionen – Impulse- Innovationen. Mayer-Vorfelder, Gerhard. Redebeitrag auf dem Kreisparteitag in Schwäbisch-Gmünd 1982. Frankfurt am Main, 1993, S. 19.

Moscovici, Serge; Duveen, Gerard (2001): Social representations. Explorations in social psychology. New York: New York University Press.

Münchmeier, Richard; Otto, Hans-Uwe; Rabe-Kleberg, Ursula (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske und Budrich.

Nahnsen, Ingeborg (1975): Arbeitslosigkeit und Weiterbildung. Erster Zwischenbericht zum Förderungsvorhaben W 0074.00 2. Göttingen: Univ.

Nelke, Astrid (2010): Kommunikationsstrategien und Aufstieg von Frauen und Männern im Beruf. In: *fastforward* (1-10), S. 37–42.

Nentwig-Gesemann, Iris; Nicolai, Katharina; Köhler, Luisa (2015): KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Nitsch, J. R. (1986): Handlungstheoretische Grundannahmen – Eine Zwischenbilanz. In: G. Hagedorn, H. Karl und K. Bös (Hg.): *Handeln im Sport. Vorträge, Referate und Diskussionsergebnisse des 6. Sportwissenschaftlichen Hochschultages vom 26. – 28. September 1984*. Clausthal-Zellerfeld: dvs., S. 26–41.

Nitsch, J. R.; Hackfort, D. (1981): Streß in Schule und Hochschule – eine handlungspsychologische Funktionsanalyse. In: J. R. Nitsch (Hg.): *Streß. Streß*. Bern: Huber, S. 263–311.

Nittel, Dieter (2000): *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld, Frankfurt: Bertelsmann; DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).

Nittel, Dieter; Schütz, Julia; Tippelt, Rudolf (2014): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Oberhuemer, Pamela; Ulich, Michaela (1997): *Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal: Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union*. Weinheim: Beltz.

Oechler, Melanie (2011): Dienstleistungsorientierung. In: Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch (Hg.): *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 4., vollst. neu bearb. München: Reinhardt, Ernst, S. 303–311.

Oevermann, Ulrich (2001): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern (Sozialer Sinn, Heft 1 S. 3- 33).

PiK – Profis in Kitas: Programm zur Professionalisierung von Frühpädagogen in Deutschland. Leitbild für die curriculare Entwicklungsarbeit. Online verfügbar unter <http://www.profis-inkitas.de/downloads>, zuletzt geprüft am 16.09.2015.

Preiß, Christine (2013): *Bildung, Betreuung und Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Hintergründe und bildungspolitische Ansätze*. München (WiFF-Expertise, 31).

Rabe-Kleberg, Ursula (Hg.) (1991): *Dienstleistungsberufe in Krankenpflege, Altenpflege und Kindererziehung: Pro Person. Ausbildung - Tätigkeitsfelder - Professionalisierung; Ergebnisse und Materialien*. Bielefeld: Böllert, KT-Verl. (Kritische Texte).

Rabe-Kleberg, Ursula (1993): *Verantwortlichkeit und Macht. Ein Beitrag zum Verhältnis von Geschlecht und Beruf angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe*. Bielefeld: Kleine Verlag.

Rabe-Kleberg, Ursula (1999): *Frauen in pädagogischen und sozialen Berufen*. In: Barbara Rendtorff und Vera Moser (Hg.): *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–116.

Rabe-Kleberg, Ursula (2003): *Gender mainstreaming und Kindergarten*. 1. Aufl. Weinheim: Beltz (Gender mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe, 3).

Rauschenbach, Thomas; Züchner, Ivo (2011): *Berufs- und Professionsgeschichte der Sozialen Arbeit*. In: Klaus Grunwald: *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 4., vollst. neu bearb. Hg. v. Hans-Uwe Otto. München [u.a.]: Reinhardt, S. 175–186.

Reyer, Jürgen; Franke-Meyer, Diana (2010): *Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der "Pädagogik der frühen Kindheit" als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (56), S. 725–743. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7167/pdf/ZfPaed_5_2010_Reyer_FrankeMeyer_Vorschulreform.pdf, zuletzt geprüft am 20.01.2016.

Rohrmann, Tim; Wanzeck-Sielert, Christa (2014): *Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper, Gender, Geschlecht*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit).

Schäfer, Gerd E.: *10 Thesen frühkindlicher Bildung*. In: *Klein und Gross* 2001 (9), S. 6–11.

Schäfer, Gerd E. (2001): *Prozesse frühkindlicher Bildung*. Köln. Online verfügbar unter https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse_Fruehkindlicher_Bildung.pdf.

Scheu, Ursula (1977): *Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht. Zur frühkindl. Erziehung in unserer Gesellschaft*. Orig.-Ausg. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Schmidtke, Kerstin (2008): *Die Lebenslage im zeitlichen und räumlichen Vergleich. Zur methodischen Weiterentwicklung des Lebenslagenansatzes auf Basis der Daten des sozioökonomischen Panels 1992 bis 2005*. Berlin.

Schnädelbach, Herbert (1987): *Vernunft und Geschichte. Vorträge und Abhandlungen*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 683).

Schründer-Lenzen, Agi (2010): *Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien*. In: Heike Boller, Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel und Sophia Richter (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollst. überarb. Aufl. (Neuausg.). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl., S. 107–117.

Schwarz, Gerhard (2013): *Konfliktmanagement. Konflikte erkennen, analysieren, lösen*. 8., Aufl. Wiesbaden: Gabler.

- Siebert, Horst (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied: Luchterhand. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied: Luchterhand ((Pädagogik - Theorie und Praxis)).
- Spangenberg, Sabrina (2015): TK-Studie: Erzieher überdurchschnittlich häufig krank. Hg. v. 1A Verbraucher magazin. Online verfügbar unter <https://www.1averbraucher magazin.de/gesundheit/tk-studie-erzieher-ueberdurchschnittlich-haeufig-krank-42416#>, zuletzt geprüft am 29.01.2016.
- Speth, Christine (2010): Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Statistisches Bundesamt (2014): Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen. März 2014 nach Bundesländern und Geschlecht. Weinheim. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/STATmagazin/Soziales/2014_09/Soziales2014_09.html, zuletzt geprüft am 22.01.2016.
- Statistisches Bundesamt (2016): Personal in Kitas. Hg. v. Destatis. Wiesbaden. Online verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/ImFokus/Soziales/PersonalKitasAusbildung.html>, zuletzt geprüft am 20.01.16.
- Stiegler, Barbara (2006): Mutter-, Vater-, Kinder- los. Eine Analyse des Geburtenrückgangs aus der Geschlechterperspektive. Bonn: Wirtschafts- und Sozialpolitisches Forschungs- und Beratungszentrum, Abt. Arbeit und Sozialpolitik (Expertisen zur Frauenforschung).
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Strehmel, Petra; Ulber, Daniela (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. München: Dt. Jugendinst. (WiFF-Expertisen, 39).
- Stumbrat, Jörg (2008): Lernfeldorientierung in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ein didaktisches Konzept für die Entwicklung beruflicher Identität und professioneller Perspektiven. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Sulzer, Annika (2013): Inklusion -Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung. Unter Mitarbeit von Deutsches Jugendinstitut. Hg. v. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München (Band 5).
- Szász, Péter; Goymen, Thomas (2000): Die Vielfalt des Handelns. Kritik und Erweiterung von Jürgen Habermas' Handlungstypologie und andere Problemfelder der TKH. Hg. v. Grin.
- Thiersch, Hans (2011): Bildung. In: Klaus Grunwald: Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4., vollst. neu bearb. Hg. v. Hans-Uwe Otto. München ~[u.a.]œ: Reinhardt, S. 206–217.
- Tietze, Wolfgang; Harms, Thelma (2007): Kindergarten-Skala. (KES-R) ; Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten ; deutsche Fassung der Early childhood environment rating

scale - revised edition von Thelma Harms, Richard M. Clifford, Deborah Reid Cryer. Rev. Fassung, 3., überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Frühe Kindheit : Qualitätssicherung).

Ulich, Eberhard; Groskurth, Peter; Bruggemann, Agnes (1973): Neue Formen der Arbeitsgestaltung. Möglichkeiten und Probleme einer Verbesserung der Qualität des Arbeitslebens. Frankfurt am Main: Europ. Verl.-Anst. (Wirtschaftliche und soziale Aspekte des technischen Wandels in der Bundesrepublik Deutschland, 10).

Vogelfänger, Sabine (2010): Frühpädagogische Bachelorstudiengänge in Deutschland aus Sicht von Studiengangsleitungen. Ergebnisse einer Interviewstudie ; eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ; [Ausbildung]. Stand: November/Dezember 2010. München: DJI (WiFF-Studien, 4).

Vogt, Hans-Heinrich (1966): Der Nürnberger Trichter. Lernmaschinen für ihr Kind? Stuttgart: Frank'sche Verlag.

Vorstand Fachbereichstag Soziale Arbeit (2012): Stellungnahme des Fachbereichstages Soziale Arbeit (FBTS) zur Einsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), 20.01.2012.

Wahlström, Kajsa (2013): Jungen, Mädchen und Erzieher/innen. Schwedische Gleichstellungspädagogik für die Kita. 1., Lizenzausgabe. Weinheim, Bergstr: Beltz, J (Frühpädagogik).

Weber, Max (1925): Wirtschaft und Gesellschaft.

Weber, Max (1984): Soziologische Grundbegriffe. 6. Aufl. Tübingen: Mohr (Uni-Taschenbücher, 541).

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte: Wiff Expertisen. Online verfügbar unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/category/80/>, zuletzt geprüft am 20.01.16.

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (12.09.14): Zahl der Kita-Fachkräfte und Auszubildenden erreicht neuen Höchststand - Expansion führt nicht zu Dequalifizierung des Personals. Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Uta Hofele. Online verfügbar unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/aktuelles/news/detailseite/data/fachkraeftebarometer-fruehe-bildung-2014/>.

Zander, Margherita (2008): Armes Kind - starkes Kind? Die Chance der Resilienz. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich diese Gelegenheit nutzen, um mich bei all denen zu bedanken, die mir bei dieser Arbeit beigestanden und ermutigt haben.

Ich danke meiner Doktormutter Frau Prof. Maria- Eleonora Karsten, die mir nicht nur mit ihrem Fachwissen zur Seite stand, sondern stets Austauschmöglichkeit bot für Hunde-, Pferd- und Bienengespräche und mich viele Jahre begleitet hat.

Zu Beginn der Arbeit an dem Forschungsprojekt erinnere ich mich gerne an die Arbeitstreffen in unserem Austauschkreis mit Dr. Michaela Kählau, Elke Alsago und Julia Lehman. Wir haben lecker gefrühstückt, draußen im Garten gesessen und gefachsimpelt. Das war eine wundervolle Zeit.

Mit meiner Arbeit in Kiel bekam ich neue Kolleginnen dazu; ich danke Imke Nissen, Johanna Bleckmann und nicht zuletzt Prof. Raingard Knauer, die mich allesamt in meiner Arbeit grundlegend weiterbrachten.

Weiterhin haben mich diverse Personen entlastet, unterstützt oder meine Launen ertragen. Danke Adrienn, für die Unterstützung während einer ganz besonderen Zeit, und allen Freunden, Bekannten und Familienmitgliedern für Alles was ihr getan und erduldet habt. Danke Fee für deine Zeit und Anmerkungen und besonders auch Julia Kanning für das letzte I-Tüpfelchen. Zusammen mit Lena Horl seid ihr beide meine langfristige emotionale Stütze seit Teenagerzeiten und egal in welchem (Ir-) Land. Danke auch an Silke und die Kinder, die Zeit mit Euch macht immer wieder Spaß und lenkt ab.

Meiner Familie kann ich nicht genug danken, grundlegend meinen Eltern, die in jeglicher Hinsicht die Grundsteine für meinen Weg gelegt haben. Dank geht an meine Schwester und meine Schwiegereltern dafür, dass Ihr stets für uns zwecks Kinderbetreuung und unterstützend da wart.

Und am Meisten danke ich meinem Mann. Wir haben während der Promotionsphase geheiratet, zwei Kinder bekommen, diverse Umzüge und belastende Auslandsaufenthalte gemeistert, Hund, Hühner und Bienen umsorgt und dabei warst du die größte Stütze, die ich haben konnte. Du hast mich stets ermutigt, vorangetrieben, entlastet und mir zugesprochen, dass ich den „Doktor der Schläue“ irgendwann erreiche. Danke