

**Von der Kinderpflegerin zur Erzieherin –
eine Maßnahme zur Qualitätssicherung?**

**Eine empirische Studie unter Berücksichtigung der vom Land
Nordrhein-Westfalen konzipierten Weiterbildungsmaßnahme für
langjährig tätige Kinderpflegerinnen**

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)
im Fachbereich Human- und Sozialwissenschaften der
Bergischen Universität Wuppertal

vorgelegt von:

Annegret Vollenberg

Wuppertal, Juni 2017

Die Dissertation kann wie folgt zitiert werden:

urn:nbn:de:hbz:468-20180517-110250-2

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20180517-110250-2>]

Inhaltsverzeichnis	2
1. Einleitung	8
2. Paradigmenwechsel in der Kindheitsforschung	12
2.1 Sozialer Wandel der Kindheit	13
2.1.1 Historische Entwicklungen der Lebensphase Kindheit	14
2.1.2 Kindheitsbegriff und neue theoretische Forschungsansätze	15
2.2 Das Kind als sozialer Akteur	17
2.3 Das Konzept der generationalen Ordnung	21
2.4 Die dekonstruktive Sichtweise der Kindheit	22
2.5 Kinderrechte im Kontext des sozialen Wandels	23
3. Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung	26
3.1 Die Bildung im Allgemeinen	26
3.2 Die Frühkindliche Bildung	29
3.2.1 Piagets kognitive Entwicklungstheorie	32
3.2.2 Wygotskis soziokulturelle Theorie	33
3.2.3 Erkenntnisse der Hirnforschung	34
3.3 Schlussbetrachtung zu den kognitiven Anforderungsprofilen	36
3.4 Die soziale und emotionale Entwicklung des Kindes	37
3.4.1 Die Bedeutung des Bindungsverhaltens	38
3.4.1.1 Kritik an Bowlbys Bindungstheorie	39
3.4.1.2 Auswirkungen der Bindung auf die kindliche Entwicklung	40
3.4.2 Auswirkung der Bindung auf die Mutter-Kind-Beziehung	40

3.4.3	Merkmale der Betreuerin-Kind-Beziehung	41
3.4.4	Das Verhältnis von Bindung und Bildung	42
3.4.5	Zusammenfassende Bilanz	43
4.	Strukturen des frühkindlichen Bildungswesens	43
4.1	Historische Entwicklung	44
4.2	Die Kindertageseinrichtung	47
4.3	Der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtung	47
4.3.1	Die modifizierte Begrifflichkeit von Betreuung	48
4.3.2	Erziehung als Entwicklungsbegleitung	49
4.3.3	Bildung im Kontext mit Erziehung und Betreuung	49
4.3.4	Die Qualität einer Kindertageseinrichtung	52
4.3.5	Qualitätsmanagement in der Kindertageseinrichtung	53
4.4	Das Qualitätsmanagement im Überblick	55
5.	Bildungspläne als politische und gesellschaftliche Vorgaben pädagogischer Konzepte	55
6.	Bildungsvereinbarung NRW	56
6.1	Das Bildungsverständnis der Vereinbarung	57
6.2	Die Bildungsbereiche der Vereinbarung	57
7.	Personalstruktur der Kindertageseinrichtungen	59
7.1	Historische Entwicklung	59
7.2	Die Kinderpflegerin	62
7.2.1	Das Berufsbild der Kinderpflegerin	63

7.2.2	Der Ausbildungsgang zur Kinderpflegerin	63
7.2.3	Die formalen Zugangsvoraussetzungen	64
7.3	Die Erzieherin	64
7.3.1	Das Berufsbild der Erzieherin	64
7.3.2	Der Ausbildungsverlauf zur Erzieherin	65
7.3.3	Die alternativen Zugangsvoraussetzungen	65
7.4	Das Qualifikationsgefüge in den Kindertageseinrichtungen	66
7.5	Die Professionalität pädagogischer Fachkräfte	66
7.5.1	Das Wissen und Können einer pädagogischen Fachkraft	67
7.5.2	Der berufsspezifische Habitus einer pädagogischen Fachkraft	68
7.5.3	Die Bereiche professionellen Handelns	70
8.	Gesetzliche Grundlagen in Nordrhein-Westfalen	71
8.1	Konkurrierende Gesetzgebung	71
8.2	Bundesgesetzliche Regelungen	72
8.3	Landesrechtliche Gesetzgebung in Nordrhein-Westfalen	73
8.4	Zusammensetzung und Ausstattung der Kindertageseinrichtung	74
8.5	Personalvereinbarung des Landes mit den Trägerschaften	75
8.5.1	Berufsfeld der sozialpädagogischen Fachkraft	75
8.5.2	Berufsfeld der Ergänzungskraft	76
8.5.2.1	Ergänzungskraft mit Kinderpflegerinnenausbildung	76
8.5.2.2	Ergänzungskraft mit Eignung zur unterstützenden pädagogischen Arbeit	77

8.5.3	Einsatz von Ergänzungskräften im Rahmen von Fachkraftstunden	77
8.5.4	Auswirkungen des Kinderförderungsgesetzes auf den Einsatz von Ergänzungskräften	78
9.	Weiterbildungskonzept der Landesregierung Nordrhein-Westfalen	81
9.1	Die konzeptionell vorgegebenen Zugangsvoraussetzungen	82
9.1.1	Einschlägige Berufstätigkeit	82
9.1.2	Fortdauerndes Arbeitsverhältnis	82
9.1.3	Rahmen der Allgemeinbildung	83
9.2	Verlauf der Weiterbildungsmaßnahme	83
9.2.1	Die Dauer der Weiterbildung	83
9.2.2	Der examinierte Abschluss	84
10.	Vorannahmen und Ausgangsfragen zur Qualifizierung als sozialpädagogische Fachkraft durch die berufsbegleitende Weiterbildung der Kinderpflegerin in NRW	84
10.1	Die Entwicklung der beruflichen Kompetenzen	84
10.2	Formale Abschlüsse als Voraussetzung	85
10.3	Relevanz des Weiterbildungskonzeptes für die Ergänzungskräfte	85
10.4	Bedeutung der aus der Weiterbildungsmaßnahme resultierenden Belastungen	87
10.5	Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse und kritische Bewertung der strukturellen Vorgaben	89

11.	Das Forschungsdesign	90
11.1	Anwendung qualitativer Forschungsmethoden	91
11.2	Historische Entwicklung qualifizierter Forschung	92
11.3	Das qualifizierte Interview als Erhebungsverfahren	93
11.4	Das problemzentrierte Interview	95
11.5	Die Instrumente des problemzentrierten Interviews	96
11.6	Das Experteninterview	97
12.	Das Untersuchungsdesign	97
13.	Die Experteninterviews	98
13.1	Auswahl der Experten	99
13.2	Auswertung der Experteninterviews	101
13.3	Zusammenfassende Darstellung der Expertenmeinungen	119
14.	Die Interviews mit den Kinderpflegerinnen	122
14.1	Auswahl der Berufskollegs	123
14.2	Auswahl der zu befragenden Kinderpflegerinnen	123
14.3	Soziodemographische Daten der interviewten Kinderpflegerinnen	123
14.3.1	Altersstruktur der Probandinnen	124
14.3.2	Familienstatus der Probandinnen	124
14.3.3	Schulabschlüsse der Probandinnen	125
14.3.4	Verlauf der bisherigen Ausbildung	125
14.3.5	Interessengeleitete Zusatzqualifikationen	126
14.3.6	Ethnische Herkunft	127

14.4	Praktische Durchführung der Interviews	127
14.5	Formelle Vorgaben unter Einbeziehung persönlicher Daten	128
14.6	Auswertung der Kinderpflegerinneninterviews	128
14.6.1	Motivationen zur Berufswahl und zur Weiterbildung	129
14.6.2	Strukturelle Vorgaben des Arbeitgebers	136
14.6.3	Die Koordination von Beruf und Weiterbildung und deren Folgen	142
14.6.4	Anwendung neuer theoretischer und wissenschaftlicher Erkenntnisse in der fortdauernden Berufsausübung und die Bewertung der Weiterbildungsmaßnahme vor dem Hintergrund der strukturellen Rahmenbedingungen	147
14.7	Typenbildung der befragten Kinderpflegerinnen	158
14.7.1	Typ I – Ambitioniert, analytisch und zielorientiert	159
14.7.2	Typ II – Traditionell und positioniert	161
14.7.3	Typ III – Statisch und reflexionsarm	163
15.	Resümee und Ausblick	165
	Literaturverzeichnis	176

1. Einleitung

Die in den Jahren 1997/98 veröffentlichten *Delphi-Studien*, in Auftrag gegeben von dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), und die *Pisa-Studie* 2000 der OECD entfachten in Deutschland eine lebhaft bildungspolitische Diskussion.

Die Ergebnisse der OECD-Studie zeigten, dass die Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 Jahren in Deutschland im internationalen Vergleich signifikante Leistungsunterschiede aufwiesen. Sowohl die Lesekompetenz als auch die mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildungen lagen unter dem durchschnittlichen Qualitätsniveau aller 32 teilnehmenden Staaten. Den getesteten deutschen Schülerinnen und Schülern attestierte die Studie das Fehlen qualitativer kognitiver Grundfähigkeiten und lernstrategischen Wissens. Auf den definierten 5 Kompetenzstufen im Bereich Lesen (Literacy) hatten nur 12,7% der Schülerinnen und Schüler in Deutschland den minimalen Standard (Kompetenzstufe I) erreicht, 9,9% diesen sogar unterschritten. Wirklich gute Leistungen (Kompetenzstufen IV und V) haben 28,2% der geprüften Schüler erbracht und 49,1% waren im Mittelfeld (Kompetenzstufen II und III) angesiedelt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 203). Zugleich wurde festgestellt, dass in Deutschland die soziale Herkunft entscheidenden Einfluss ausübe, da diese in unteren sozialen Schichten besonders groß sei (vgl. Fried 2002: 341).

Politik und Gesellschaft mahnten eine Bildungsreform an, in deren Folge das *Forum Bildung* – eine unter Leitung der seinerzeitigen Bund – Länder - Kommission für Bildungsplanung und Förderung tätige Expertengruppe aus Wissenschaft, Sozialverbänden und Kirchen – im Dezember 2001 eine Reform im deutschen Bildungswesen, insbesondere im Bereich der frühkindlichen Bildung einforderte. Das Forum empfahl unter anderem, die Fähigkeiten zu kontinuierlichem und selbstgesteuertem Lernen zwecks Erwerb von Bildung unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Nationalität sowie sozialem und wirtschaftlichem Status früh zu entwickeln. Zur Verwirklichung dieses Bildungsauftrages sei in den Kindertageseinrichtungen fachlich qualifiziertes Personal einzusetzen, um frühe Bildungsprozesse erkennen und fördern zu können, indem die Kinder mit Kompetenzen ausgestattet werden, die es ermöglichen, sich in der immer größer werdenden Fülle des Wissens

zurechtzufinden und dabei relevantes Wissen auszuwählen und anzuwenden. Erklärtes Bildungsziel müsse sein, dass ein jeder das eigene Lebensumfeld mitgestalten könne und befähigt sei, am öffentlichen Leben dieser Gesellschaft teilzunehmen und Mitverantwortung zu übernehmen.

Die bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskussionen um die institutionelle frühkindliche Bildung verlangten eine optimale Förderung in den ersten Lebensjahren und entwickelten ein neues Bildungsverständnis mit dem Fokus auf den Selbstbildungsprozess des Kindes. Praxisleitende Erkenntnisse aus dem Bereich der Neurowissenschaft und der Elementarpädagogik bilden die Basis für eine effiziente Ausgestaltung der in den Kindertageseinrichtungen zu verwirklichenden kindlichen Lernprozesse. Der damit einhergehende Wandel im Rollenverständnis der Fachkräfte fordert eine Professionalisierung durch pädagogische Qualifizierung.

Neben der pädagogischen Neubewertung frühkindlicher Bildungsprozesse in den Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren hat sich auch die Erforschung kindlichen Lebens in den letzten Jahrzehnten gewandelt. Seit den 1980er Jahren zeichnet sich ein Paradigmenwechsel in der Kindheitsforschung ab. Kindheit wurde lange Zeit als eine von der Gesellschaft und ihrer Entwicklung losgelöste Lebensphase begriffen und Kinder in ihren unterschiedlichen Entwicklungsstufen als noch -nicht- Erwachsene und als „unfertige Gesellschaftsmitglieder“ (Hurrelmann/Bündel 2003: 60) charakterisiert. Die neue sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung unterscheidet in ihren theoretischen Zugängen zwischen „dem Kind als sozialem Konstrukt“ (Honig 2009: 36) und der Kindheit als einem strukturellen Konzept der *generationalen Ordnung*. Diese sozialwissenschaftlichen Perspektiven, die in ihren Ansätzen und Entwicklungen von den *childhood studies* initiiert wurden, sowie die interdisziplinären wissenschaftlichen Diskurse im Kontext der gesellschaftlichen Organisation von Kindheit bilden den theoretischen Rahmen für die nachfolgende Analyse und werden im Kapitel 2 erörtert.

Das Aufgabenfeld der Kindertagesstätte bestand bis vor wenigen Jahrzehnten in der familienergänzenden Fürsorge und Betreuung von Kindern. Durch den Wandel der Kindheit wird das Kind als aktiver Gestalter seiner eigenen Bildungsprozesse verstanden, und die Kindertageseinrichtung ist als erste Stufe des Bildungswesens aufgefordert, diese Bildungsprozesse kindgerecht zu

initiieren. Im Kapitel 3 werden die wesentlichen Bildungsansätze und die interdisziplinären Strukturen frühkindlicher Bildung aufgezeigt unter Abgrenzung zu theorie- wissenschaftlichen Thesen der allgemeinen Bildung

Im 4. Kapitel erfolgt eine Bestandsaufnahme der Strukturen des familienergänzenden außerhäuslichen Aufgabenfeldes der Institution Kindertagesstätte, von denen im Jahre 2014 in der Bundesrepublik Deutschland 53.415 bestanden, davon im Land Nordrhein-Westfalen 9470. Im Jahre 2006 betrug der Bestand in der Bundesrepublik Deutschland 48.201 und in Nordrhein-Westfalen 9.561.¹

Die politischen Bemühungen, frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung qualitativ zu verbessern und eine Vielzahl neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse aus unterschiedlichen Bereichen, wie Neurowissenschaft, Entwicklungspsychologie sowie Kindheits- und Bildungsforschung ließen die Bundesländer Bildungspläne und -konzepte entwickeln mit dem Ziel, die Rechte junger Menschen auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu verwirklichen, § 1 Abs. 1 des achten Sozialgesetzbuches (SGB VIII). Kapitel 5 enthält einen Überblick über die rechtliche Ausgestaltung und die pädagogischen Inhalte der Bildungspläne.

Das Land Nordrhein-Westfalen formulierte keinen Bildungsplan, sondern stattdessen schloss das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder im Jahre 2003 mit den Trägern der Tageseinrichtungen eine Bildungsvereinbarung, die im Kapitel 6 vorgestellt wird.

Kapitel 7 erläutert die Personalstruktur der Kindertageseinrichtungen. Der soziale Wandel der Kindheit und die durch empirische Forschungen erhobenen Befunde über die Bildungsprozesse eines Kleinkindes führten zu einer Veränderung des Aufgabenfeldes des pädagogischen Personals. Pädagogische Fachkräfte sollen das Kind qualitativ zum Lernen anregen und herausfordern, sich selbst zu entwickeln.

Um den hohen Anforderungen an eine bestmögliche frühkindliche Förderung für jedes Kind, der Vereinbarkeit von Familie und Beruf angesichts der

¹ Daten-Portal Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2014, Tabelle 2.2.4, Internetrecherche

Veränderungen in Familie und Arbeitswelt als auch den pädagogischen und finanziellen Herausforderungen gerecht zu werden, erließ das Land Nordrhein-Westfalen im Jahre 2008 das „Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz – KiBiz)“. Die Auswirkungen dieser gesetzlichen Regelung auf die Personalstruktur einer Kindertageseinrichtung mit der Folge, dass die Kinderpflegerin² uneingeschränkt nur auf Ergänzungskraftstunden für die Betreuung, Erziehung und Förderung der frühkindlichen Bildung der Kinder ab dem dritten Lebensjahr eingesetzt werden kann und nur eingeschränkt bei der U3 – Betreuung, die der Erzieherin als pädagogische Fachkraft vorbehalten ist, wird im 8 Kapitel dargelegt.

Die durch das KiBiz verursachten Einschränkungen des Tätigkeitsfeldes der Kinderpflegerin gefährden nicht nur diesen Berufsstand, sondern führten auch zu einer Existenzbedrohung der einzelnen Kinderpflegerin. Um der Kinderpflegerin zu ermöglichen, den Status einer Erzieherin als pädagogische Fachkraft zu erwerben, hat die Landesregierung Nordrhein-Westfalen eine Maßnahme der Weiterbildung für Ergänzungskräfte mit langjähriger Berufserfahrung konzipiert mit dem Ziel, die Kinderpflegerin zur „staatlich anerkannten Erzieherin“ zu qualifizieren und dadurch ihren Einsatz in jeder Altersgruppe zu ermöglichen. Im Kapitel 9 werden die Voraussetzungen dieses Weiterbildungskonzeptes wiedergegeben.

Das Ziel der empirischen Untersuchung bestand darin, detaillierte Erkenntnisse zu erhalten, um beurteilen zu können, ob langjährig tätige Kinderpflegerinnen befähigt sind, die Weiterbildung zur Erzieherin erfolgreich zu absolvieren und eventuell hierdurch nicht nur den Qualitätsstandard der Kindertageseinrichtung zu gewährleisten, sondern sogar zu verbessern. Die für diese Forschung entwickelten Vorannahmen sind im Kapitel 10 enthalten.

Die Recherchen zum Forschungsfeld orientierten sich an den Grundsätzen qualitativer Forschungsmethoden, die von der Offenheit zum Forschungszugang geprägt sind und die reflexive Tätigkeit der Forscherin mit einbezieht. Zur Anwendung kam das qualitative Interview nach der Methode des problemzentrierten Interviews von Witzel. Das entsprechende Forschungsdesign wird in Kapitel 11 vorgestellt.

² Im Folgenden wird der Begriff „Kinderpflegerin“ und „Erzieherin“ synonym für männliche und weibliche Personen verwendet, die diese Berufe ausüben.

Kapitel 12 enthält Ausführungen zum zweigliedrigen Untersuchungsdesign. Die Studie basiert auf Interviews, die mit 18 langjährig tätigen Kinderpflegerinnen während der Weiterbildung an verschiedenen Orten in Nordrhein-Westfalen geführt wurden. Zugrunde lag ein Leitfaden, der aus Literaturrecherche, den Vorannahmen und den Erkenntnissen bestand, die aus den Befragungen von 11 Experten aus den Bereichen Wissenschaft, Ausbildung und Verwaltung resultierten. Die Fragen an die Experten umfassten die Themenfelder des Habitus der Kinderpflegerinnen, deren Motive zur Weiterbildung und die Auswirkungen einer erfolgreichen Weiterbildung auf das Selbstwertgefühl sowie die berufliche als auch gesellschaftliche Anerkennung. Die Erwartungen an die Steigerung der pädagogischen Qualität der Kindertageseinrichtungen und die Vorteile für die Trägerschaften, die Politik und die Gesellschaft wurden ebenfalls erörtert.

Die Auswertung der mit den Experten geführten Interviews ist im Kapitel 13 zusammengefasst, in dem auch die Modalitäten der Expertenbefragungen dargestellt sind.

Kapitel 14 enthält die Auswertung der qualitativen Interviews mit den Kinderpflegerinnen und die interpretierende Bewertung ihrer fachspezifisch und persönlichkeits- orientierten Aussagen in der Rahmung einer Typenbildung.

Die Arbeit endet mit einer zusammenfassenden Stellungnahme zu den aus der empirischen Studie gewonnenen Erkenntnissen in Kapitel 15.

2. Paradigmenwechsel in der Kindheitsforschung

Bis vor drei Jahrzehnten wurde die Kindertageseinrichtung kaum im Zusammenhang mit Bildung gebracht. Ihre Aufgabe bestand in der Betreuung und Pflege zur Unterstützung der familiären Fürsorge. Politische und wissenschaftliche Diskussionen über neue Sichtweisen einer frühzeitigen und umfassenden Einbeziehung von Kindern bei der Gestaltung von Bildungsprozessen führten zu einer Veränderung des Aufgabenfeldes. Kindertageseinrichtungen sollen nunmehr einen Bildungsauftrag erfüllen, und sie gelten als Institution des Bildungssystems Frühkindliche Bildung. Die Verortung der Kindertageseinrichtung zu einem fachlich qualifizierten Raum für die

frühkindlichen Bildungsprozesse wird bestimmt von einem Paradigmenwechsel der Kindheitsforschung und gewandelten gesellschaftlichen Anforderungen an die Frühkindliche Bildung.

2.1 Sozialer Wandel der Kindheit

Kindheit als abgegrenzter Lebensabschnitt hat es keineswegs immer gegeben. Galten Kinder bis ins Mittelalter als defizitäre Erwachsene, wird Kindheit nun als vollwertige Form des Menschseins anerkannt (vgl. Honig 1999: 16). Die Kindheit als eigenständige Lebensphase wurde im vorigen Jahrhundert konstruiert; obgleich der `Kinder-Garten` Froebels dem Gedanken der Bildung verpflichtet war, dominierte bis in die Hälfte des vorigen Jahrhunderts die Vorstellung, dass Kinder ontologisch von den Erwachsenen zu unterscheiden seien und Kindheit als Vorbereitungsphase für das Erwachsenenleben zu verstehen sei. Für die Erwachsenen galten Kinder im Gegensatz zu ihnen als unreif, unfähig und unverantwortlich. Sozialisation und Erziehung erfolgten als Modalitäten des Aufwachsens zum Erwachsensein und Kindheit war dabei losgelöst von der Gesellschaft und ihrer Entwicklung (Qvortrup: 2005: 30).

Kind und Kindheit wissenschaftlich zu erforschen, leitete einen Paradigmenwechsel ein, der nicht nur eine Kindheitssoziologie etablierte, sondern auch Eingang fand in andere wissenschaftliche Disziplinen wie Erziehungswissenschaft, Entwicklungspsychologie und Pädiatrie. Die Inhalte dieses Perspektivenwechsels fand eine schlagwortartige Bezeichnung, indem vom Übergang vom `OPIA-Kind` zum `CAMP-Kind` gesprochen wurde. Die Abkürzung *OPIA* steht für *ontologically given, passively, in idyllic* und *apolitical*. Kinder stellten nichts Besonderes dar, und die chronometrische Einteilung bestimmte Anfang und Ende der Kindheit. Kinder wurden mehr oder weniger als passive Empfänger von Sozialisationsimpulsen gesehen. Kindheit galt als gesellschaftliches Reservat und Kinder spielten in politischen Zusammenhängen keine herausragende Rolle. Das Akronym *CAMP* steht für *discursively constructed, actively acting, modernized and politically contested*. Das Wortspiel umfasst die neue Perspektive des Begriffes Kindheit, die diese als eine spezielle, eigenwertige Entwicklungsphase thematisiert, in der Kinder nicht mehr nur Opfer von Sozialprozessen sind, sondern sie geraten zunehmend als kompetente

Akteure, die eigene Interessen verfolgen, in den Blickwinkel der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung. Die Modernisierungstheorie und ihre spezifischen Varianten haben sich zu einem zentralen Bezugspunkt der Kindheitsdiskurse entwickelt. In politischen Auseinandersetzungen geht es nicht alleine um eine Verbesserung des gesellschaftlichen Status Kind, sondern um grundsätzliche Positionsbestimmungen (vgl. Lange 1995: 65f; Sünker 2004: 52). Im Kontext mit dem Wandel gesellschaftlicher Verhältnisse steht dabei die Frage, wie sich die Modernisierungstendenzen auf die Lebensphase Kindheit auswirken. Von Interesse ist dabei wie Kinder in ihren Lebenswelten interagieren und wie sie diese subjektiv wahrnehmen, interpretieren und bewerten. Eingefordert werden eine Selbstständigkeit des Kindes und eine pädagogisch vermittelte Fähigkeit für eine der Selbstbestimmung förderlichen Formen von Partizipation, die als wesentliches Gestaltungselement einer demokratischen Lebensform gilt.

Um die Relevanz der interdisziplinären Entwicklung im weitreichendem Feld der Kindheitsforschung und den damit verbundenen Auswirkungen auf die Handlungsmaxime der pädagogischen Fachkräfte diskursiv einholen zu können, ist es angezeigt, auf die Historizität von Kindheit einzugehen.

2.1.1 Historische Entwicklungen der Lebensphase Kindheit

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) bezeichnete die Kindheit noch als „etwas uns vollkommen Unbekanntes – mit den falschen Vorstellungen, die wir davon haben, gehen wir mehr und mehr in die Irre. Die vernünftigsten Leute halten sich an das, was der Mensch wissen muss, ohne zu überlegen, was zu lernen die Kinder imstande sind. Immer suchen sie im Kind den Erwachsenen, ohne zu bedenken, was ein Kind vorher ist“ (Rousseau 2014: 102). Er verweist darauf, dass Kinder altersgemäß behandelt werden müssen und fordert die Eltern auf: „Studiert zunächst eure Zöglinge besser, denn ihr kennt sie ganz sicher nicht“ (ebd.: 102). Dabei geht er davon aus, dass der Mensch von Natur aus gut sei und „durch Erfahrung klug werde und vor schädigenden Einflüssen geschützt werden müsse“ (ebd.: 210). Er befürwortet als „erste Erziehung“ eine „rein negative“, damit das Kind seine eigene Urteilskraft bilde und „die Kindheit im Kinde reife“ (ebd.: 214). In seinem Erziehungsroman „Emile“ leitet er mit seiner These von der Kindheit eine neue eigenständige pädagogische Epoche ein und stellt den Bezug der Pädagogik speziell in ihrem individuellen Entwicklungsverlauf her (Krüger/Grunert 2010: 245f.).

Der Theologe und Philosoph Friedrich Schleiermacher (1768-1834) betont ebenfalls die Vorbereitung der Kinder durch Erziehung und Bildung „auf die großen Lebensgemeinschaften, in die sie eintreten werden, die sie zu übernehmen, aber nunmehr zugleich auch weiter zu entwickeln, ja sogar zu verbessern haben“ (Berg 2004: 505) und weist darauf hin, dass die Erziehung sowohl einer bewahrenden als auch einer sich verändernden Entwicklung unterworfen ist, da der Zeitgeist und die jeweilige Kultur keine Kontinuität aufweise. Die Erziehung müsse so eingerichtet werden, dass sie „Erhalten und Verbessern“ miteinander vereinige (Schleiermacher 1996: 94).

Ein eigenständiger Kindheitsbegriff existierte nicht. Die mittelalterliche Welt hatte keine oder eine nur schwach entwickelte Vorstellung vom Kinde (vgl. Bühler-Niederberger 2011: 71). Die Entdeckung der Kindheit – als solche – erfolgte erst nach dem 17. Jahrhundert (vgl. Ariès 2000: 109).

Die Publikation der „Geschichte der Kindheit“ Aries im Jahre 1960³ regte eine sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Kindheit an. Diese führte zu einer „Emanzipation des Kindes“, die sich sowohl auf die Positionierung des Kindes in der Gesellschaft als auch auf die Aktivitäten von Kindern in ihrem Alltagsleben bezieht (vgl. Hengst/Zeiger 2005: 11). Die Entdeckung der Kindheit als eine von der Erwachsenenwelt abgegrenzte Entwicklungsphase wertet Qvortrup als einen radikalen Entwurf, der die Auffassung unterstütze, dass „Kind“ und „Kindheit“ zwei verschiedene Phänomene seien (vgl. Qvortrup 2005: 30)

2.1.2 Kindheitsbegriff und neue theoretische Forschungsansätze

Aries Ausführungen initiierten ein neues wissenschaftliches Interesse an der Erforschung der Kindheit, vor allen Dingen im angelsächsischen und skandinavischen Raum. In Abgrenzung zu der bisherigen Thematisierung von Kind und Kindheit etablierte sich die `neue Soziologie der Kindheit`. Sie kritisierte, dass sich die Wissenschaft bisher zu wenig mit den Kindern als eigenständige soziale Kategorie beschäftigt und die Kindheit einseitig aus der Sicht der Erwachsenen betrachtet habe (vgl. Bühler-Niederberger 2011: 166).

Die sich etablierende Kindheitssoziologie fordert, das neu geltende Paradigma

³ Der Originaltitel des Buches lautet: *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* (Das Kind und das Familienleben unter dem Ancien Régime – worunter das absolutistische Herrschaftssystem in Frankreich vom 16. Jahrhundert bis zur Revolution von 1789 verstanden wird.) – (vgl. Ariès 2000: 9)

Kind und Kindheit zu erforschen und gegenüber der Sozialisationstheorie und Entwicklungspsychologie abzugrenzen. Zielführend war der von Allison James und Alan Prout (1990/1997) herausgegebene Sammelband *Constructing and Reconstructing childhood* und das Projekt von Jens Qvortrup „Childhood as a Social Phenomenon“ mit der Forderung, Kinder und deren Lebenswelt zu untersuchen und zu erforschen (vgl. ebd. 167). Die *new childhood studies* als internationales und interdisziplinäres Forschungsfeld richteten den Blick auf Kinder in ihren Lebenswelten und auf Kindheit als eine strukturelle Einheit in der Gesellschaft und verglichen diese mit dem in den Jahrzehnten zuvor dominierenden Sozialisationskonzept (vgl. Qvortrup 2005: 28). Die Soziologie der Kindheit betont die „Untersuchung des Alltagslebens, der Erfahrungen und des Wissens von Kindern“ (Alanen 2005: 68). Es gilt, „Kinder sichtbar zu machen“ (Qvortrup 2005: 34) und ihre sozialen Beziehungen gegenüber anderen Gruppen der Gesellschaft abzugrenzen, nicht nur gegenüber der Familie oder der „älteren“ Generation, sondern gegenüber Gruppen jeglicher sozialer Klassen und Herkunft und der Kindheit sowie den Kindern einen eigenen Sozialstatus zu verleihen.

Einigkeit bestand in dem Bestreben, das Kind in seiner Welt als Handelnder „um seiner selbst willen“ und nicht als „Anhängsel der sozialen Welt (Erwachsener)“ (Alanen 2005: 67) zu studieren sowie als Teilhaber der sozialen Konstruktion⁴ Kindheit zu erforschen und diese methodologisch zu institutionalisieren (vgl. Honig 2012: 89).

Leena Alanen (2005: 65 f.) unterscheidet drei Forschungsansätze, die sich in ihren Ausgangsannahmen und dem methodischen Vorgehen unterscheiden lassen und die im angelsächsischen Sprachraum thematisiert werden als *sociology of children*, *structural sociology of childhood* und *deconstructive sociology of childhood*. Die deutschsprachige Kindheitswissenschaft hat diese Differenzierung übernommen und forscht in der Soziologie der Kindheit, der sozialstrukturellen Soziologie der Kindheit und der dekonstruktiven Soziologie der Kindheit (vgl. Hengst/Zeihner 2005: 9-18; Bühler-Niederberger 2011: 170-175).

Die Forschungsansätze der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung werden

⁴ Honig 2016, 169 weist darauf hin, dass die soziale Konstruktion ‚Kindheit‘ oft missverstanden worden sei, da nicht die Wachstums- und Reifungsvorgänge ihres Aufwachsens eine „Konstruktion“ generiere, sondern die Art und Weise wie Körper und Psyche gesellschaftlich relevant gemacht werden. Konstrukt sei keine Erfindung, sondern ein Erkenntnismuster und die Kindheit der Moderne sei ein pädagogisches Konstrukt.

in erheblichem Maße von dem Konzept des „Kindes als sozialer Akteur“ und dem Konzept der „generationalen Ordnung“ geprägt (vgl. Bühler-Niederberger 2011: 170; Heinzel 2012: 24ff.; Hengst 2009: 53ff.; Honig 2009: 33ff.). Beiden Konzepten liegt der in der Soziologie übliche Dualismus von Handeln und Struktur zugrunde, der des handelnden Kindes und der Struktur der Kindheit als „die ökonomischen, politischen, sozialen und symbolisch – kulturellen Rahmenbedingungen“, in denen Kinder agieren (Hengst/Zeihner 2005: 12). Es gilt Kinder als Teil der Sozialstruktur sichtbar zu machen und Kindheit als wandelbare Einheit der Sozialstruktur moderner Gesellschaften zu etablieren und zu erforschen (vgl. Qvortrup 2005: 28). Kindheit als soziale Konstruktion geht von der Annahme aus, dass Kinder ihre Lebenswelten individuell konstruieren, „jedoch immer in Beziehung zu ihren sozialen und gesellschaftlichen Lebensumständen“ (Braches-Chyrek/Sünker 2011: 130-147). Das familiäre Umfeld mit der mütterlichen beziehungsweise elterlichen Nähe und die ethnische Herkunft formen die Lebenslagen ebenso wie die Institution Kindertageseinrichtung. Eine strukturell gut aufgestellte Kindertageseinrichtung, in der qualifizierte pädagogische Fachkräfte den Kindern neben Schutz und Zuneigung die Möglichkeit zur Reflektion eröffnen, obliegt die Aufgabe, die Bildungsprozesse aller Kinder gleichermaßen zu initiieren und zu fördern. Pädagogische Interaktionen formen die Kindheit aus und bilden die Ressourcen für eine aktive und verantwortungsbewusste gesellschaftliche Teilhabe.

2.2 Das Kind als sozialer Akteur

Das subjektbezogene *Konzept des Kindes als sozialer Akteur* geht mit seinem mikrosoziologischen Ansatz von der Prämisse aus, Kinder als autonome und fähige Akteure zu verstehen, die in ihrer Entwicklung durch eigene Aktivitäten mitwirken. Kinder sollen als eigenständige Mitglieder wahrgenommen werden und nicht „als passive Empfänger von Ressourcen und Wissen der Erwachsenen“ (Qvortrup 2005: 28). Kinder gelten selbst als Forschungsobjekte und nicht mehr als Forschungsobjekte, wie sie bisher von der Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie gesehen wurden.

Kennzeichnend für den ‚sozialen Akteur‘ Kind ist seine eigene kindliche Handlungsfähigkeit und Handlungsmächtigkeit, die im angelsächsischen

Sprachraum als *agency* bezeichnet wird, ein Begriff, der auch Eingang in deutschsprachige Expertisen gefunden hat.

Die *agency* von Kindern ist ein facettenreicher Begriff, dessen Inhalt und Gewichtung in verschiedenen normativen und analytischen Zugängen thematisiert wird. Studien in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen wie Familien, Institutionen und Professionen, aber auch im Umgang mit Kindern in Situationen der Armut oder in Peer-Interaktionen, forschen nach der Konstitution von *agency* (vgl. Bühler-Niederberger 2011: 178 f.).

Agency von bzw. in Kindern soll diesen perspektivisch eine >voice< verleihen (Braches-Chyrek 2012: 82), mit der sie sich in ihrer sozialen Welt artikulieren und ihre Handlungsfähigkeit zum Ausdruck bringen können. Die Protagonisten der *Childhood Studies* manifestieren mit dieser Prämisse die Abgrenzung der neuen Kindheit von der früheren Kindheit, in der die Kinder als „noch-nicht-Erwachsene“ und passive Mitglieder der Gesellschaft galten. Den Kindern wird nun eine Fähigkeit zuerkannt, als soziale Akteure eine soziale Kompetenz auszuüben, deren Bedeutung für das Leben der Kinder und ihren Alltag es noch zu erforschen gilt. (vgl. Moran-Ellis 2013a: 319)

Als *individual agency* bezieht sich *agency* auf den Kopf und Körper eines bestimmten Kindes und stellt sich als eine spezifische Eigenschaft dar, die sich auf die gesamte Lebensspanne ausdehnt und deshalb als *human agency* bezeichnet werden könne (vgl. Raithelhuber 2013).

Agency wird aber nicht nur als individuelle Eigenschaft thematisiert. Da Kinder und Kindheit eingebunden sind in gesellschaftliche und soziale Strukturen, interessiert es wie Kinderleben in sich wandelnden Gesellschaften abläuft und Strukturen der Kindheit bildet. *Social agency* ist somit eingebettet in gesellschaftliche Interaktionen, in Machtbeziehungen und in Ressourcen, die aus den Interaktionen resultieren. Die sich aus dieser Dynamik entwickelnde „soziale Kompetenz“ bestehe aus einer Trinität in Form eines sozialen Akteurs, einem Handelnden und der Handlungsmächtigung. Kinder werden zunächst als soziale Akteure positioniert und mit dem Potenzial für *agency* konzipiert und seien sodann als Akteure zu sehen, die auf Grund des Ausübens von sozialer Kompetenz als handlungsmächtig gelten (vgl. Moran-Ellis 2014: 177). Eine Analyse der sozialen Kompetenz dürfe sich nicht alleine auf die Interaktionen

beschränken, sondern müsse auch die Ressourcen einbeziehen, die in den Interaktionen aller Beteiligten enthalten sind.

Das Theoriemodell *agency* wird in der Soziologie der Kindheit allerdings auch kritisch hinterfragt und es wird problematisiert, dass beim Kind als Akteur die Möglichkeit zu kompetentem Handeln gleichsam vorausgesetzt ist und die Grenzen der Handlungsfähigkeit verkannt seien, da Kinder nach wie vor stark in familiären Transformationen involviert sind (vgl. Hengst/Zeihner 2005: 14). Auch wird den Studien zu diesem Themenkreis nur eine fragmentarische Bedeutung zugesprochen, da es sich um eine anwendungsorientierte Forschung handele, die wenig zur gesellschaftlichen Analyse der Kindheit beitrage (vgl. Bühler-Niederberger 2011: 199f.).

Das Handeln und Interagieren von Kindern in ihrem Alltag zu erkunden, bedeutet unter der Prämisse des eigenständigen Handelns dies aus der *Perspektive des Kindes* zu erforschen (vgl. Heinzl 2012: 23ff.). Die Kindheitsforschung versteht sich dahin, den Kindern eine 'eigene Stimme' zu geben, indem sie selbst über ihre kindlichen Lebenswelten informieren und hierdurch zum Verständnis ihrer Eigenwelt beitragen. Die Erkenntnisse aus diesem Forschungspotential bilden die Grundlage für Entscheidungen in multiplen pädagogischen Kontexten, wie beispielhaft in der Kinderpolitik mit der Ausformung der pädagogischen Orientierung der Bildungspläne. Insbesondere die Handlungsfähigkeiten und -qualifikationen der pädagogischen Fachkräfte stehen dabei im Zentrum der kontextualen Interpretation. Den Fachkräften wird die Möglichkeit eröffnet, durch diese Forschung die Indikatoren der Wissensstrukturen eines Kindes zu deuten und zu reflektieren. Die Reflektion umfasst auch die eigenen Handlungen nach ihrem pädagogischen Erfolg zu überdenken mit dem Ziel, diese qualitativ zu verbessern und hierdurch in der Lage zu sein, die kindlichen Selbstbildungsprozesse bestmöglich zu fördern.

Die Exploration aus der Perspektive des Kindes ist mit forschungsmethodischen Herausforderungen verbunden (vgl. Mey 2003: 5). Methodologisch gilt es, die Perspektive der Kinder von derjenigen der Erwachsenen zu unterscheiden und das Kind ebenso wie die Bedingungen seines Lebens, seinen sozialen Raum und seine Kultur nicht mehr aus der Sicht der Erwachsenen wahrzunehmen.

Die Frage, wie Kinder gebührend zu Wort kommen können, gehört zu den

zentralen Herausforderungen der methodischen Bearbeitung, die den Forscher vor ein „Werte-Dilemma stellt“, das nur schwer zu lösen ist (vgl. Fuhs 2012: 83). Um das asymmetrische Verhältnis zwischen beforschten Kindern und forschenden Erwachsenen zu überwinden, bemüht sich die Forschung um eine methodologische und methodische Systematisierung. Betont wird, Erhebungs- und Auswertungsmethoden anzuwenden, die sowohl „sprachliche als auch körperliche Ausdrucksmöglichkeiten gleichermaßen ernst nehmen“ (Heinzel 2012: 23; Nenntwig-Gesemann/Wagner-Willi 2007: 213-223).

Forschungsmethodisch kommen mehrere Konzepte zur Anwendung, wovon zwei hervorgehoben werden sollen. Präferiert wird in der pädagogischen Wissenschaft die teilnehmende Beobachtung, weil diese die natürlichen Lebensweisen nicht beeinträchtigt und Sprachbarrieren überwunden werden (vgl. Scholz 2012: 131f.). Die leibliche Teilnahme eines Forschenden beschränkt sich dabei nicht alleine auf die Beobachtung, vielmehr ist sie Teilnahme an Situationen und bezieht sich auf die Kommunikation und Interaktion aller Beteiligten. Alle vom Forscher wahrnehmbaren Daten sind Ergebnisse einer Ko-Konstruktion von ihm und dem Kind, wobei die Situation mitbestimmt wird durch Körperhaltung, Mimik, Gestik und Stimmlage. Nur wer an einer Kommunikation teilnehme, verstehe die „wahren“ Motive des Kindes, auch dann, wenn es sich um nonverbale Kommunikation handele (vgl. ebd.).

Während bei der Erhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung der Forscher direkt beteiligt ist, werden bei der „nicht – reaktiven Methode“ sogenannte natürliche Dokumente zum Ausgangspunkt der Analyse gemacht (vgl. Lange/Mierendorff 2009: 204). Freie Texte, Zeichnungen, Briefe sowie Poesiealben stellen Selbstzeugnisse dar, die Einblicke in die jeweils aktuelle Erlebnis- und Erfahrungswelt der Kinder ermöglichen (vgl. ebd.). Sie erlauben es, die Themen der kindlichen Lebenswelt zu erfassen und zu interpretieren.

Neben der Sequenzanalyse von Kinder – Interaktionen stehen bei der qualitativen Kindheitsforschung als Auswertungsverfahren die dokumentarische Methode, das narrationsstrukturelle Verfahren und die sozialwissenschaftliche Diskursanalyse zur Verfügung.⁵

Quantitative Erhebungsmethoden, beispielhaft in Form von standardisierten

⁵ vgl. die Beiträge in Heinzel 2012: 190 – 259

Fragebögen, werden eingesetzt, um quantifizierbare Inhalte und Aussagen über die quantitative Verteilung abfragbarer Merkmale zu ermitteln (vgl. Grunert/Krüger 2012: 37).

2.3 Das Konzept der generationalen Ordnung

Anders als bei dem akteursbezogenen Ansatz der Kindheitsforschung steht bei dem *Konzept der generationalen Ordnung* nicht das Kind selbst im Fokus der Untersuchung, sondern dessen soziale Position in der Gesellschaft. Die internationale und kulturvergleichende Studie *‘Childhood as a Social Phenomenon’* von Jens Qvortrup im Jahre 1994 initiierte eine rege sozialwissenschaftliche Diskussion zu dem Themenfeld Kindheit als eine sozialstrukturelle, generationale Kategorie zu verstehen, in der Kinder als Teil der Sozialstruktur eingebunden sind. Die „Kindheit als soziale Struktur“ (Qvortrup 2005: 27; Hengst/Zeihner 2005: 17) wird von Parametern der sozio-ökonomischen Welt bestimmt und nicht durch Dispositionen der Individuen, die in ihr leben. Kinder als Akteure im engeren Sinne sind nur Teile der Lebensform Kindheit. Die soziale Struktur Kindheit ist nicht natürlich vorgegeben und kein Naturzustand, sondern gesellschaftlich konstruiert (vgl. Prout 2004: 57f)) und steht der Kategorie der Erwachsenen gegenüber. Im Rückgriff auf den Generationenansatz stellt Kindheit ein Konzept der generationalen Ordnung dar (vgl. Alanen 2005: 96ff.).

Die Kategorie Kindheit steht dabei in einem permanenten Prozess der Veränderung in Beziehung zur Erwachsenenwelt. Wenn sich die Gesellschaft verändere, geschehe dies auch mit der Kindheit, da sich die Parameter aus bestehenden ökonomischen, politischen und symbol-kulturellen Rahmenbedingungen verschieben (Hengst/Zeihner 2005: 12). Keine Kategorie kann ohne die andere existieren und eine Veränderung einer generationalen Struktur führt zur Änderung der anderen Struktur. Alanen bezeichnet diesen permanenten Ablauf als *‘generationing’* (vgl. Alanen 2005: 79). Die generationale Struktur hängt sowohl vom Handlungsvermögen der Kinder als auch von anderen Beteiligten ab. Struktur als System von Beziehungen zwischen sozialen Positionen ist als relational zu verstehen und die Interdependenz ist jene Eigenschaft, die es erlaubt, festzustellen, ob eine wahrhaft relationale soziale

Struktur besteht. Diese stellt sich jedoch nicht immer als symmetrisch dar, sondern oftmals als asymmetrisch, analog dem Konzept `gender` als sozialkonstruierte Kategorie der gesellschaftlichen Ungleichheit.

Anders als der konstruktivistische Zugang einer soziologischen Kindheitsforschung, der die Eigenständigkeit und Unabhängigkeit der Kindheit hervorhebt, betont eine kulturalistische Anschauung die generationale Differenz durch kulturelle Gewohnheiten zu begründen. Bei diesem Forschungsansatz gilt es, die soziale Wirklichkeit der Kinder in „altersbezogenen Kodierung kultureller Praktiken“ (Kelle 2005: 104) mit ethnographischen Methoden zu analysieren, um zu erfahren, welche Tatsachen, Eigenschaften und Merkmale zu der Differenz und Asymmetrie von Kindern und Erwachsenen führen. Die Kulturalanalyse soll zur Generationenunterscheidung beitragen und wird antagonistisch zur ‚being generation‘ als `doing generation` bezeichnet (vgl. Kelle ebd.).

Die zahlreichen Studien zur makrosozialen Struktur der Kindheit sind darauf gerichtet, wie Kinder in die Sozialstruktur der Gesellschaft integriert sind (Familie, Schule, Peers) und wie Generationengerechtigkeit hergestellt werden kann (vgl. Heinzel 2012: 25). Die Lebenswelten und die Handlungsräume des Kindes als sozialer Akteur zu erforschen, geschieht durch standardisierte Befragungen, mit der Erstellung demographischer und sozialstatistischer Daten, aber auch mit qualitativen Interviews, ohne dabei die Mikro-Perspektive des handelnden Kindes zu vernachlässigen.

2.4 Die dekonstruktive Sichtweise der Kindheit

Neben dem subjektbezogenen `Konzept des sozialen Akteurs` und dem strukturellen `Konzept der generationalen Ordnung` ist noch eine wissenschaftliche These der Kindheit verortet, die eine dekonstruktive Sichtweise beinhaltet. Sie basiert auf der Vorstellung, dass Kinder auch Erfahrungen machen, die „nicht ausschließlich oder primär durch ihre Positionierung in der generationalen Ordnung vermittelt sind“ (vgl. Hengst 2012: 63). Die dekonstruktive Kindheitssoziologie geht von der Annahme aus, dass es „keine objektive Wahrheit gibt, sondern Wahrheit immer situiert und sozial konstruiert ist“ (Hengst/Zeihner 2005: 14). Wahrheiten seien stets eingebettet in Machtverhältnissen und abhängig von sozialen Praktiken (ebd.: 14f). Kindheit

wird in Bündel von Diskursen untersucht, um die „jeweils geltende Wahrheit“ über Kindheit (oder deren Teilbereiche) zu analysieren (Schutter 2012:248). Kindheit kann auf diese Weise als ein variables Erkenntnismuster bestimmt werden, jenseits von strukturellen Bedingungen des Kinderlebens und von realen Kindern, als ein sozial konstruiertes „semantisches Phänomen“ (Hengst/Zeiber 2005: 17).

2.5 Kinderrechte im Kontext des sozialen Wandels

Kindheit als eine eigenständige sozialkulturelle, generationale Kategorie und Kinder als Akteure der sozialen Struktur zu verstehen, ist kontextual mit dem Ausbau der Kinderrechte verknüpft.

Ein wichtiger Impuls dafür ging von der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) aus, die 1989 verabschiedet und inzwischen von fast allen Staaten der Welt ratifiziert wurde. Die Themen des Übereinkommens lassen sich entlang des 3 P-Konzeptes in die Bereiche *protection* (Schutz), *provision* (Versorgung) und *participation* (Partizipation) aufteilen. Die Umsetzung und Interpretation der Rechte soll vorrangig in „the best interests of the child“ (Art. 3) erfolgen, also im besten Interesse des Kindes. Unter Vernachlässigung der englischsprachigen subjekt-bezogenen Formulierung werden die Ausgestaltungen der Maßnahmen in der Jurisprudenz und der Politik unter dem Begriff „Kindeswohl“ thematisiert (vgl. Sünker 2011: 65).

Die *Schutzrechte* sollen die Kinder vor allen Gewaltverhältnissen schützen, wie sie im Einzelnen in Artikel 19 UN-KRK aufgeführt sind. Jegliche Form „von geistiger und körperlicher Gewaltanwendung, Schadenszufügung oder Misshandlung, vor Verwahrlosung oder Vernachlässigung, vor schlechter Behandlung oder Ausbeutung einschließlich des sexuellen Missbrauchs“ ist zu vermeiden. Kinder haben ein Recht auf diese Schutzmaßnahmen, zu deren Errichtung sowohl die staatlichen Institutionen als auch die Eltern verpflichtet sind (vgl. Braches-Chyrek/Sünker 2012: 151f). Auch wenn das Schutzrechtskonzept der UN-KRK Kinder als Objekte dieser Schutzrechte wahrnahm, beinhalten Kinderrechte „Regelungen von Eigenrechten“ (Sünker/Swiderek 2005: 25). Kinder werden zunehmend als Subjekte eigener Handlungsberechtigungen wahrgenommen. Gesetzliche Veränderungen des Kinder- und

Jugendhilfegesetzes (KJHG) und eine Ergänzung des § 1631 BGB haben dazu beigetragen (vgl. Braches-Chyrek 2014: 420) Der die elterliche Personensorge konkretisierende Abs. 1 des § 1631 BGB normiert nunmehr in Absatz 2 das Recht eines jeden Kindes auf gewaltfreie Erziehung.

Der Bereich der *Versorgung* umfasst unter anderem das Recht auf Gesundheit (Art. 24), auf soziale Sicherheit (Art. 26) sowie das Recht „auf einen seiner körperlichen, geistigen, seelischen, sittlichen und sozialen Entwicklung angemessenen. Lebensstandard“ (Art. 27). Zudem wird das Recht auf Bildung (Art. 28) als Grundlage der Chancengleichheit statuiert. Diese Rechte sind verbunden mit der Frage nach dem Sozialstaat und der Sozialpolitik für Kinder (vgl. Honig 2009: 181). Die in den Artikeln 28 und 29 der UN-KRK normierten Bildungsaufgaben und -Inhalte verfolgen das Ziel, die „Beteiligung aller Kinder am sozialen, kulturellen und politischen Leben durch private und/oder öffentliche Bildungsinstitute“ (Braches-Chyrek 2014: 423) sicherzustellen.

Von dem Geist der Wertschätzung von Kindern in der UN-KRK ist das im Jahre 1990 verabschiedete Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) als achtes Buch des Sozialgesetzbuches (SGB VIII) geprägt. Es gibt ein neues Verständnis für Kinder und Jugendhilfe wieder und enthält Vorschriften, die Kindern und Jugendlichen eine Fülle von unmittelbaren und mittelbaren Beteiligungsmöglichkeiten einräumen. So gewährt es ihnen das Recht, sich in allen Angelegenheiten der Erziehung und Entwicklung an das Jugendamt zu wenden (§ 8 Abs. 2 SGB VIII). Darüber hinaus gibt das Gesetz in den §§ 22-26 SGB VIII Kindertageseinrichtungen den Auftrag, Kindern neben Erziehung und Betreuung auch Bildung anzubieten, worauf nachstehend im Einzelnen noch eingegangen wird.

Kernpunkt des KJHG ist jedoch die Festschreibung das Recht eines jeden jungen Menschen auf „Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“, § 1 Abs. 1 KJHG. Das Recht des Kindes auf Förderung seiner Entwicklung und Erziehung ist als Leitbild an die erste Stelle des Gesetzesabschnittes gerückt, das die Kinder- und Jugendhilfe regelt und damit das Dreiecksverhältnis Kind-Eltern-Staat formt.

Ausgangspunkt für die *Partizipationsrechte* der Kinder bilden die Artikel 12 und

13 UN-KRK, in denen ihnen die Rechte zugestanden werden, sich entsprechend ihrer alters- und reifebedingten Fähigkeiten eine Meinung zu bilden und diese frei zu äußern. Diese Rechte können sie auf Grund fehlender juristischer Handlungsfähigkeit jedoch nicht selbst durchsetzen, sondern sind auf die Interpretation Erwachsener angewiesen (vgl. Braches-Chyrek 2014: 424). Kinder werden zwar als Rechtssubjekte behandelt, jedoch werden ihnen keine eigenständigen Antrags- oder Beschwerderechte eingeräumt.

Mit der Kategorie Partizipation aus Artikel 12 UN-KRK sind wesentliche demokratiepraktische wie -theoretische Positionen verbunden (Honig 2009: 18; Sünker 2012: 120). Das Recht auf Partizipation wird in Verbindung gebracht mit dem Recht auf Bildung der Artikel 28, 29 UN-KRK (vgl. Swiderek 2008: 148). Als zentrale Frage wird dabei angesehen, wie die „Urteilkraft, die Befähigung im Sinne einer Beteiligung in öffentlichen Angelegenheiten“ gestaltet ist (Sünker 2004: 61), um die aus der Kinderrechtskonvention resultierenden Rechte auf ein qualifiziertes Leben und auf Erziehung/Bildung in der Demokratie wahrzunehmen sind, um damit die Chancengleichheit zu verwirklichen (vgl. ebd.: 56). Demjenigen aber, dem die Chance zur Bildung vorenthalten bleibe, wird die Möglichkeit eines „qualifizierten Lebens, einer qualifizierten Entwicklung hin zu einem vernünftigen gesellschaftlichen Bewusstsein“ genommen (ebd.: 60). Kritisiert wird in diesem Zusammenhang, dass das Konzept der generationalen Ordnung eine Asymmetrie über Fragen der sozialen Schichtung bzw. der Klassenlage nicht thematisiere (Bühler-Niederberger/Sünker 2008: 30). Die generationale Ordnung setze stets eine Ungleichheit der Bevölkerungsgruppen voraus, wenn von den „einen Kindern“ und den „anderen Kindern“ gesprochen wird (Sünker/Bühler-Niederberger 2014: 46), denn mit dieser Kategorisierung werde die Einordnung an bestimmte Bevölkerungsgruppen festgemacht. Für alle Kinder müssen gleiche Bildungsprozesse verwirklicht sein, und Kinder sollen das Recht haben, sich zu äußern und sich zu beteiligen in einem partizipatorischen Konzept von Citizenship (Sünker/Moran-Ellis 2008: 53-69). Ohne eine tatsächliche Umsetzung von Partizipationsprozessen auf der gesellschaftlichen Alltagsebene werden die Rechte ausgehöhlt und führen nicht zu einer partizipatorischen Demokratie.

Die Bundesländer haben Partizipation graduell unterschiedlich in Ausführungsgesetzen zum SGB VIII und in Bildungsplänen verankert (vgl. Knauer 2007: 5ff.). Dabei wird der Begriff Partizipation jedoch nicht verwendet,

sondern durch die Begriffe Mitwirken, Mitgestalten, Beteiligung oder Einbezug von Kindern beschrieben (ebd.: 13).

In Nordrhein-Westfalen ist die Mitwirkung der Kinder im Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (GTK) und im Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (KiBiz) verankert. § 13 Absatz 6 KiBiz führt aus, dass die Kinder durch die Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Tageseinrichtung zu gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen sind und schließt daran an: „Daher sollen Kinder ihrem Alter, ihrem Entwicklungsstand und ihren Bedürfnissen entsprechend bei der Gestaltung des Alltags in der Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege mitwirken.“

Demokratische Partizipation zu ermöglichen ist Aufgabe des pädagogischen Personals, das jedem Kind entsprechend seiner individuellen Befähigung Zugänge zur Partizipation eröffnen soll. Partizipation in der Kindertageseinrichtung gilt als „zentrales Moment einer zukunftsorientierten Pädagogik der frühen Kindheit“ (Hansen/Knauer/Friedrich 2004: 8). Zusammen mit demokratischen Interaktionen wird das Ziel verfolgt, die Bildungskraft des Kindes in dialektischer Auseinandersetzung mit seiner Umwelt zu fördern, um dadurch das Kind zu sozialer Integration zu befähigen.

3. Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

Das Themenfeld Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung weist in den bildungs- und sozialpolitischen Diskursen keine einheitliche Definition auf. Neben der noch später abzuhandelnden Frage, welche Bedeutung die Begriffe Betreuung und Erziehung im Kontext der frühkindlichen Bildung entfalten, stehen die Begriffe Bildung und Frühkindliche Bildung nicht nur im Fokus der Pädagogik und Erziehungswissenschaft, sondern auch im Fokus der Soziologie und der Politik.

3.1 Die Bildung im Allgemeinen

Historisch gesehen gehen die Wurzeln des Bildungsbegriffes weit in die Antike zurück.

Bedeutsame Prägung erhielt der Begriff durch die Philosophen zur Zeit der Aufklärung Immanuel Kant (1724–1804), Wilhelm von Humboldt (1767–1835) und Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1871). Als Vertreter der Sozialpädagogik vertrat Heinrich Pestalozzi (1746–1827) die Auffassung, dass die Erziehung den Menschen zu seiner Bestimmung führen soll und dabei die Bildung eine Harmonie zwischen Kopf (intellektuelle Kräfte), Herz (sittlich religiöse Kräfte) und Hand (handwerkliche Kräfte) herstellt (vgl. Wigger 2004; 255; Böhm 2004: 771).

Der Begriff der Bildung und der Begriff der stammverwandten Bildsamkeit haben sich im deutschen Sprachraum seit Mitte des 18. Jahrhunderts durchgesetzt. Der Begriff der Bildung bezeichnet seit dieser Zeit – im alltäglichen wie im wissenschaftlichen Sprachgebrauch – sowohl den Prozess der Formung des Menschen als auch die Bestimmung, das Ziel und den Zweck menschlichen Daseins. „Der Begriff der Bildsamkeit wird vor allen Dingen in der pädagogischen Fachsprache zur Bezeichnung der Erziehbarkeit und Selbstbestimmungsrecht des Menschen verwendet“ (Benner/Brüggen 2004: 174).

Während Bildung und Bildungsprozesse im 19. Jahrhundert den „höheren Ständen“ vorbehalten waren, führte die Industrialisierung im 20. Jahrhundert und die damit verbundenen sozialen Verhältnisse zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den Bildungsprozessen.

„Bildung ist im Prinzip für alle Menschen gültig und wird nicht geistigen Eliten oder bestimmten gesellschaftlichen Gruppen zugeschrieben“ (Klafki 1996: 21; vgl. Ritter 1971, Bd. 1: 921). Klafki 1996: 19 „bewertet“ den klassischen Bildungsbegriff mit „Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft und Selbsttätigkeit unterlegt mit Kants Selbstbestimmung des Denkens.“

Abgestellt wird nicht auf „intellektuelles Lernen“ sondern tendenziell auf eine „Erziehung des ganzen Menschen“ (Skiera 2010: S. VII), so dass Bildung nicht Lernen sondern „Vertiefung und Besinnung“ ist (Herbart 1982: 422). Mit *Bildung* werden eher strukturelle Aspekte akzentuiert, demgegenüber der Begriff *Lernen* die mit dem Erwerb von Kompetenzen erworbenen Aktivitäten bzw. das lernende Subjekt in den Vordergrund rückt (vgl. Leu 2014: 14).

Im Jahre 1962 erachtete der Soziologe Ralf Dahrendorf (1929-2009) „eine

ungleiche Bildungsbeteiligung der verschiedenen Bevölkerungsschichten“ und forderte den Abbau der Sozialschichtung bei den Bildungschancen. Die „höchst unrepräsentative Herkunftsschichtung“ der gebildeten Elite erachtet er in der „sozialen Distanz der Arbeiter vor den Bildungsinstituten“ begründet und weniger „im finanziellen Bereich“ (Hartmann 2002: 20ff.).

War bisher Bildung in erster Linie in der Perspektive des Individuums gesehen worden und im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft angesiedelt (vgl. Liegle/Treptow 2002: 13), erfolgte in der Reformpädagogik und im Nationalsozialismus eine Neubestimmung des Konzeptes „Bildung“. Durch eine „neue“ Kontextualisierung steht Bildung nicht nur im Kontext Individuum und Gesellschaft, sondern auch im Kontext der „Institutionen und Räume, welche die sozialen Orte für die Vermittlung und Wahrnehmung von Bildungsangeboten darstellen, sowie Geschlecht und Alter als Grundkategorie der Selbst-Konstitution der Person, des Lebenslaufs und der Gesellschaftsstruktur“ (ebd.: 14). Jede der fünf Kontexte bilden eine einflussreiche Ebene von Bildung ab, und der wechselseitige Zusammenhang aller Ebenen erfolgt im Sinne einer „sozialen Ökonomie“ (ebd.: 15).

Die Diskurse über Bildung in den verschiedenen Arbeitsfeldern, wie beispielhaft in der Jugendarbeit, der Berufsbildung und vor allem in der Kindertagesbetreuung, haben auch den Themenbereich der Sozialen Arbeit, ein Sammelbegriff für die Felder Sozialarbeit und der Sozialpädagogik, erfasst und begründen Soziale Arbeit im Konzept Bildung (vgl. Thiersch 2002: 75). Soziale Arbeit bedeutet, mit den Subjekten die Basis für die aktive Teilnahme am politischen Prozess zu entwickeln.

Jüngere Entwürfe sozialpädagogischer Theorien heben die funktionale Bedeutung von Bildung im gesellschaftlichen Gefüge der Sozialpädagogik hervor und konstruieren Begründungszusammenhänge einer Sozialpädagogik aus einer für problematisch erachteten Spannung zwischen Gesellschaft und Subjekt (vgl. H.Thiersch 2002: 75). Dabei lassen sich unterschiedliche Ansätze der Theorien feststellen.

Michael Winkler organisiert mit dem Blick darauf, welche Chancen das Subjekt in modernen Gesellschaften hat, seine Theorie der Sozialpädagogik, um den Begriff der Erziehung und unterstellt bei der Dialektik zwischen pädagogischem Raum

und Subjekt, eine Idee von Bildung als unabweisbar für die Organisation des pädagogischen Prozesses (vgl. Winkler 2001: 180).

Heinz Sünker dagegen verfolgt einen bildungstheoretischen Ansatz, in dem er „die Vermittlung zwischen Gesellschaftstheorie und Bildungstheorie für die Sozialpädagogik fruchtbar zu machen trachtet“ (Sünker 1995: 75). Im Fokus steht dabei das Subjekt, das sich in kritischer Auseinandersetzung mit seiner alltäglichen Umwelt bildet, um „eine Beförderung der Demokratie, eine Überwindung gesellschaftlicher Ungleichheit sowie eine Unterstützung individueller Handlungs- und Bewusstseinsfähigkeit zu erreichen“ (Sünker 2002: 241). Bildung soll ‚geburtshelferisch‘ eine Mündigkeit des Subjekts in der Gestaltung von Selbstverfügung etablieren (vgl. Sünker 2001: 165), und zwar unberührt von sozialer Herkunft, Bildung sei somit ein mäeutischer Prozess (vgl. Sünker 1989: 164f.).

Der Begriff der Bildung ist mittlerweile losgelöst von gesellschaftlichen Begrifflichkeiten und Herkunftsschichtungen. „Bildung soll eine bestehende Gesellschaft absichern“ (Sünker 2010 :253) und ist zugleich mit gesellschaftlichen Erwartungen verbunden (vgl. Bormann/Gregersen 2007: 57). Sie spiegelt das jeweilige Weltverständnis wider und verändert sich mit der Zeit ständig. Der Begriff Bildung umfasst sowohl den Prozess fortdauernder Aneignung von Wissen als auch die Bezeichnung eines Endzustandes. Bildung formt die Persönlichkeitsentwicklung und ist somit die Grundlage für die Teilhabe an Gesellschaft und Kultur.

Die neueren sozialwissenschaftlichen und sozialpädagogischen Konzepte über die gesellschaftliche Positionierung der Bildung finden ihre Ergänzung in der pädagogischen Förderung der Bildungsprozesse. Diese sollen pädagogisch qualitativ wertvoll initiiert sein, um eine Aneignung der Bildung zu fördern. Aneignungsorientierte Bildungskonzepte zu entwickeln und umzusetzen bestimmt das Aufgabenfeld der Pädagogik, so dass auch von der Pädagogik als einem mäeutischen Prozess gesprochen werden kann.

3.2 Die Frühkindliche Bildung

Kinder vom ersten Tage an, ohne Rücksicht auf ihre Herkunft, entsprechend

ihren Fähigkeiten zu fördern, ist international in Artikel 28 UN-KRK fixiert. Hierzu gehört das Recht eines jeden Kindes auf Bildung. Frühkindliche Bildung fokussiert die kindliche Aneignungsfähigkeit zu formen und zu gestalten, damit sich das Kind Wissen aneignen und ein Bild von der Welt machen kann.

Frühkindliche Bildungsförderung verfolgt das Ziel Chancengleichheit zu gewährleisten, die in der Elementarpädagogik vor allem als Bildungsgleichheit oder Bildungsgerechtigkeit thematisiert wird (vgl. Baader et al. 2011: 25). Die Kindertageseinrichtung als erste Bildungseinrichtung des jungen Menschen soll sich auf individuelle Stärken und Schwächen eines jeden Kindes einstellen und jedem Kind die Chance geben, mögliche herkunftsbedingte Defizite auszugleichen.

Jedes Kind wird geprägt durch die familiären Lebensverhältnisse, in denen es aufwächst. Der sozio-ökonomische Status, das Bildungsniveau sowie die ethnische Herkunft prägen sämtlich seine soziale Position und bestimmen damit seinen Habitus.

Nach dem Habituskonzept des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (1930 - 2002) weist jeder Mensch – beginnend mit der Geburt und in ständiger Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden Welt (vgl. Kraus/Gebauer 2015: 61f) – eine individuell verinnerlichte Struktur auf, eine „charakteristische Dispositionsmaxime“ (Bourdieu 1987: 25). Die inkorporierten Strukturen bestehen aus einer Kombination körperlicher, mentaler und moralischer Handlungs- und Deutungsmuster, die aus nicht wahrgenommenen Erfahrungen gewachsen sind (ebd.: 277) und Klassifikationen und Unterscheidungsprinzipien⁶ generieren, die sich in der Lebensführung niederschlagen und hierdurch soziale Unterschiede herbeiführen (vgl. Kraus/Gebauer 2015: 37).

Ein niedriges Bildungsniveau der Eltern benachteiligt das Kind ebenso wie eingeschränkte finanzielle Mittel. Ebenso können Gewohnheiten, die aufgrund

⁶ Nach Bourdieu 1985: 10 ist „die soziale Stellung eines Akteurs folglich zu definieren anhand seiner Stellung innerhalb der einzelnen Felder, d.h. innerhalb der Verteilungsstruktur der in ihnen wirksamen Machtmittel: primär ökonomisches Kapital (in seinen diversen Arten), dann kulturelles und soziales Kapital, schließlich noch symbolisches Kapital als wahrgenommene und als legitim anerkannte Form der drei vorgenannten Kapitalien (gemeinhin als Prestige, Renommee, usw. bezeichnet).“ Der Einfluss der Kapitalsorten auf das Habituskonzept wird im Einzelnen bei den Ausführungen zum berufsspezifischen Habitus einer pädagogischen Fachkraft erläutert (vgl. 7.5.2).

kultureller Herkunft bestehen, negative Auswirkungen im Habituskonzept konstituieren. Die Tageseinrichtung soll durch frühe Förderung eine sozialausgleichende Wirkung entfalten und verhindern, dass sich soziale Herkunftseffekte vergrößern und bestrebt sein, allen Kindern, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, eine hohe Qualität in frühkindlicher Bildung und Förderung zu gewähren.

Waren nach den Studien Pierre Bourdieus im Jahre 1961 Bildungskarrieren entscheidend von der sozialen Herkunft der jungen Menschen abhängig, so sollen nunmehr jedem Kind unabhängig vom sozialen Status und Bildungshintergrund der Herkunftsfamilie die gleiche Chance auf eine gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden (vgl. Büchner 2010: 535).

Gesellschaftliche Teilhabe in Form einer demokratischen Teilnahme wird in der Pädagogik der frühen Kindheit als Partizipation thematisiert und hat seit Ende des vorigen Jahrhunderts Einzug in politische und wissenschaftliche Diskurse genommen. Kinder sollen an ihren eigenen Bildungsprozessen beteiligt sein und als eigenständige Akteure ihre Rechte wahrnehmen (vgl. Knauer 2014: 561f; Sünker/Swiderek 1998: 377f). Die perspektivische Erweiterung der frühkindlichen Bildung erfordert von den pädagogischen Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen, ihr pädagogisches Handeln konstruktiv auszurichten, um die Entwicklung partizipatorischer Teilnahme zu ermöglichen und zu gestalten. Es gilt sinnvolle und den pädagogischen Auftrag ausfüllende Entscheidungsszenarien zu installieren, um den Kindern Freiräume zur Entscheidung zu erschließen.

Frühkindliche Bildung beinhaltet „die Vermittlung von Kompetenzen zur Auswahl, Erschließung, Aneignung und Verarbeitung von Wissen und damit die Ermöglichung eines lebenslangen Lernens“ (Fthenakis 2007: 4). Dabei thematisieren die Diskurse um Frühkindliche Bildung die Frage, welche Kompetenzen das Kind ab seiner Geburt erwerben soll und wie dies zu geschehen hat. Die Beantwortung erfordert ein Wissen darüber, welche physischen und psychischen Grundbedürfnisse erfüllt sein sollen und wie diese zu erwerben sind, um eine optimale und nachhaltige Entwicklung zu generieren.

In keiner anderen Lebensphase eines Menschen findet eine derartig grundlegende und schnell ablaufende Entwicklung statt wie in den ersten drei

Lebensjahren eines Kindes. Die ersten Lebensmonate bilden die Frühphase der Entwicklung und sind gekennzeichnet durch eine spezifische Prägung unterschiedlicher Funktionsbereiche. Etwa beim Übergang vom Neugeborenen zum Säuglingsalter mit ca. drei Monaten wird es dem Säugling zunehmend Freude bereiten, wenn er auf seine Aktionen positive Reaktionen erfährt. In den ersten sechs Monaten sind einfache physiologische Verhaltensweisen wirksam und in dem folgenden Halbjahr erfolgt der Aufbau einer Bindung zu einer oder mehreren Bezugspersonen, die zwischen dem 12. und 18. Monat durch erfolgreiche Explorationen gefestigt wird (vgl. Becker-Stoll et al. 2014: 30). In der Spätphase, 19. bis 36. Monat werden durch Explorationen und Selbsterkundung des Kindes die kognitive und sprachliche Entwicklung gesteigert.

Wichtige Erkenntnisse darüber, wie Wissensaneignung erfolgen kann, haben die kognitive Entwicklungstheorie Piagets und die soziokulturelle Theorie Wygotskis sowie die neurologische Hirnforschung dazu beigetragen.

3.2.1. Piagets kognitive Entwicklungstheorie

Nach den Kognitions- und Wissenskonzepten des Schweizer Psychologen Jean Piaget (1896-1980) konstruieren Kinder ihr Wissen in aktiver Auseinandersetzung mit ihrer äußeren und inneren Welt (vgl. Fried 2002: 344). Piaget erachtet die kognitive Entwicklung als einen selbstkonstruierten Prozess bei dem die Kinder ihr Wissen durch eigenes Handeln konstruieren müssen.

Seine Erkenntnisse gewann Piaget aus der Beobachtung seiner eigenen Kinder, die er als „Schlüsselstellung des kindlichen Denkens“ ansah (Schäfer 2001: 14). Es existiere „kein Wissen, das man in ein Kind einfüllen kann“, vielmehr bedürfe die „Aneignung von Wirklichkeit“ eines doppelten Prozesses, und zwar „eine Anpassung der Wirklichkeit an die Muster des subjektiven Denkens, einer Assimilation, und zum anderen eine Anpassung der subjektiven Erkenntnismuster an die Muster der Wirklichkeit (Akkommodation)“ (ebd.)

Allen Handlungen liegen somit zwei Prozesse zugrunde: die Assimilation und die Akkommodation, die in jeder Handlung vorhanden sind. Jede Assimilation ist mit einer Akkommodation verknüpft und jede Akkommodation mit einer Assimilation. Assimilation und Akkommodation sind die Prozesse, die zu einem mentalen Schema führen, mit denen das Individuum denkt (vgl. Bliss 1996: 4; Flammer 2010: 48) Während der Assimilation benutzt das Kind seine gegenwärtigen

Schemata, um die äußere Welt zu interpretieren und während der Akkommodation schafft es neue Schemata oder passt alte an, wenn es bemerkt, dass die gegenwärtige Denkweise nicht vollständig der Umwelt angepasst ist.

Das menschliche Denken entwickle sich jedoch nicht kontinuierlich, sondern in Stufen, die jeweils vollständig zu durchlaufen sind bevor die nächste beginnen kann. Piaget unterscheidet vier Stufen, nämlich in einer sensomotorischen (von der Geburt bis zum Alter von zwei Jahren), einer Stufe des prä-operativen Denkens (ungefähr von zwei bis sieben Jahren), einer Stufe der konkreten Operationen (ungefähr von sieben bis elf Jahren) und in der sich daran anschließenden Stufe der formalen Operation (Zimbardo 1995: 74ff.). Für die frühkindliche Entwicklung gewinnt das sensomotorische und das prä-operative Stadium signifikante Bedeutung (vgl. Schäfer 2001: 14). Piaget ging von der Vorstellung aus, dass Kinder mit all ihren Sinnen, - fühlend, kriechend, tastend, sehend -, denken und bezeichnet diese Vorstufe kognitiver Strukturen als sensomotorisch. In dem zweiten Stadium, der prä-operativen Stufe, werden die physikalischen Objekte durch Worte und Zahlen ergänzt.

„Die frühe Kindheit gilt als diejenige Lebensphase, in welcher selbsttätige Aneignungsprozesse das größte Gewicht haben“ (Liegler 2008: 51). In ihr werden die „entscheidenden Weichen für den Weg durchs Leben gelegt“ (Thole et al. 2008: 17), so dass diese Lebensphase als prägend für die zukünftige „gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit“ gilt (Betz 2008: 11).

3.2.2 Wygotskis soziokulturelle Theorie

Der russische Psychologe Lew Wygotski (1896-1934) vertritt eine soziokulturelle Theorie, indem er die kindliche Wissensaneignung als ein Hineinwachsen in eine bestimmte Kultur bezeichnet. Durch Interaktionen mit der sozialen Umwelt, insbesondere durch Sprache und Spiel, steigern die Kinder ihre kognitiven Fähigkeiten. Wygotski betont die entscheidende Bedeutung des sozialen Bezugs der Wissenskonstruktionen und weist darauf hin, dass es die Erwachsenen oder kompetentere Kinder sind, die die Interaktionen steuern.

Dabei profitiert das Kind am meisten von der Anleitung durch die kompetentere Person, wenn diese in die „Zone der nächsten Entwicklung“ interveniert. Dies ist der Bereich des potentiellen Entwicklungsniveaus zum aktuellen Niveau. Ein Eindruck von den Fähigkeiten und Kompetenzen eines Kindes wird nur in der

Zusammenschau von aktuellen und potentiellen Entwicklungsstadien gewonnen
Die Interaktionen zwischen Kind und Erwachsenen oder kompetenterem Kind sollen somit das Kind in der „Zone der nächsten Entwicklung“ anleiten und fördern, damit das Kind durch Nachahmung die im Reifeprozess befindlichen Fähigkeiten und die Zone des aktuellen Niveaus überwinden kann (vgl. Marggraf-Stiksrud 2003: 1112).

Mit der Betonung auf die Anleitung durch eine erwachsene Person bei den Interaktionen erhält die Rolle des pädagogischen Personals eine hervorzuhebende Wertigkeit.

3.2.3 Erkenntnisse der Hirnforschung

Die frühen Lebenserfahrungen, die prägend für die kognitive und soziale Entwicklung sind, beruhen nach neurologischen Erkenntnissen auf der schnellen Reifung des Gehirns.

Die amerikanische Neurobiologin Lise Eliot beschreibt das Gehirn als „einen Verband kommunizierender Zellen“, der unweigerlich „mit der Außenwelt verbunden ist. Jede Berührung, jede Bewegung, jede Empfindung wird in elektrische und chemische Aktivität übersetzt, die den genetischen Impuls vorschiebt und sehr subtil den Strukturierungsprozess des kindlichen Gehirns beeinflusst“ (Zimmer 2011: 1117). Im Verbund mit der Gesellschaft und den dadurch gewonnenen Erfahrungen, nämlich „immer dann, wenn Kinder etwas Neues erleben, wenn sie etwas hinzulernen, werden die dabei in ihrem Gehirn aktivierten Verschaltungsmuster der Nervenzellen und Synapsen gebahnt und gefestigt“ (ebd.).

Das Hirn enthält einige Milliarden Zellen, „die auf Empfang, Weiterleitung und Übertragung elektronischer Signale spezialisiert sind“ (Pinel 2012: 62). Diese Neuronen „ermöglichen es den Menschen, Dinge zu tun, die andere Lebewesen nicht können“ (Spitzer 2002: 14) und werden durch Teilung gebildet, die beim Embryo bis zur 20. Schwangerschaftswoche abgeschlossen ist, so dass die Neuronen bei der Geburt bereits vorhanden sind (vgl. Melchers/Lehmkuhl 2000: 615f). „Die Orte, wo die Erregung von einem Neuron auf ein anderes Neuron übergeht“ bezeichnet man als Synapsen (Braitenberg/Schüz 1998: 9). „Bei der Geburt bestehen allerdings noch wenige Kontakte oder Synapsen zwischen den Neuronen. Durch sensorische und motorische Anregungen und Impulse werden

Zwischenverbindungen aktiviert und veranlassen dadurch die Nervenfasern zur Ausbildung von Ästen und Zweigen, welche zu anderen Neuronen Verbindungen aufnehmen. Das Gehirn eines Kleinkindes weist Platz auf, um neue Nervenverbindungen aufzubauen“ (Ayres 1998: 80), wobei das Wachstum altersmäßig begrenzt ist und ab einem bestimmten Lebensalter „nicht mehr so leicht“ sensorische Verbindungen fördert (Ayres 1998:90). Die Wissenschaft nimmt einen Ausbau der Synapsen bis zum Alter von fünf bis sieben Jahren (Melchers/Lehmkuhl 2000: 615f.) oder bis zu zehn Jahren an (vgl. Ayres 1998: 81; Hüther/Hauser 2012: 95).

Die Verschaltung der Neuronen mittels der Synapsen ermöglicht die Fähigkeit des Lernens und „wie bei einem Muskel macht auch bei der Synapse der häufige Gebrauch diese durchgängiger, während eine nicht benutzte Synapse schlechter wird“ (Ayres 1998: 81; vgl. Scheunpflug 2001: 47). Lernen bezeichnet den Erwerb von Wissen sowie von motorischen und sprachlichen Fähigkeiten und somit den „Erwerb eines neuen Verhaltens, das bisher im Verhaltensrepertoire des Organismus nicht vorkam“ (Schmidt 1998: 405).

Nach dem rasanten Aufbau der Synapsen im ersten Lebensjahrzehnt verlangsamt die Entwicklung mit der Folge, dass sie sich ab diesem Zeitraum kaum noch vermehren. Dieser Verlauf erklärt, wieso das Gehirn eines Kleinkindes doppelt so aktiv ist wie das eines Erwachsenen. Die ersten Lebensjahre sind somit für die kognitive Entwicklung eines Kindes von prägender Bedeutung (vgl. Hüther 2004: 489).

Den Genen wird für die kognitive Entwicklung des Kindes in diesem Zusammenhang wenig Bedeutung zugemessen. Der Spruch von der ererbten Begabung verkenne, „dass Gene nur in der Lage sind, Zellen zu steuern, nicht aber deren Zusammenwirken“. Die anfänglich im Überschuss bereitgestellten Kontakte zwischen den Nervenzellen und bestimmten Hirnregionen müssen aktiviert und dadurch gefestigt werden. Werden sie destabilisiert und nicht genutzt, verkümmern sie. „All das können Gene nicht regeln“ (Hüther/Hauser 2012: 84). Largo (2010: 24) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Wissenschaft nur minimale Erkenntnisse habe, wie die unzähligen Interaktionen zwischen den Genen ablaufe und wie sie die Entwicklung beeinflussen.

Der Entwicklungspsychologe Michael Tomasello erachtet die kognitiven

Leistungen des Menschen nicht als ein Produkt eines allein handelnden, sondern als ein Produkt kooperativer Prozesse (vgl. Tomasello 2010:13). Er begründet seine Auffassung damit, dass sich die Menschen von anderen Primaten nicht durch eine überdimensionale Denkkapazität unterscheiden, sondern durch die Fähigkeit, an sozialen Interaktionen teilzunehmen. Menschen hätten dieselben Sinnesorgane und denselben Grundaufbau für Körper und Gehirn wie andere Primaten (vgl. Tomasello 2002: 25) und die menschliche Kognition baue auch unmittelbar auf der spezifischen Anpassungsleistung der Primaten auf, „externe relationale Kategorien zu verstehen“ (ebd.: 35). Die spezifisch menschliche Fähigkeit bestehe jedoch darin, die Welt in intentionalen und kausalen Bezügen zu interpretieren (ebd.: 28).

Zu dieser Erkenntnis kommt Tomasello durch Beobachtung verschiedener Tierarten und indem er nach Fähigkeiten und Neigungen sucht, die im Tierreich entweder weiterverbreitet oder nur bei Primaten, Menschenaffen oder Menschen zu finden sind. So vergleicht er die kognitive Fähigkeit von Kindern in unterschiedlichen Altersstufen, um herauszufinden, in welcher Reihenfolge sie auftreten und wodurch die unterschiedlichen Fähigkeiten verursacht wurden. Er begründet die Entwicklung altruistischer Tendenzen bei Kindern mit stattgefundener Sozialisation (vgl. Tomasello 2010: 85). Die angeborene Fähigkeit des Menschen zur geteilten Intentionalität ermögliche besondere Kommunikationsformen und gemeinsames Handeln. Menschen seien von Natur aus veranlagt, miteinander zu kooperieren und Informationen zu teilen (ebd.: 64).

3.3 Schlussbetrachtung zu den kognitiven Anforderungsprofilen

Die Theorien Piagets und Wygotskis sowie die Ergebnisse der Hirnforschung zeigen unterschiedliche Ansätze für die frühkindliche Bildungsförderung auf. Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung baut auf die eigenen Lernpotentiale des Kindes auf, während Wygotski die kindliche Wissensaneignung durch die Kultur, insbesondere durch Sprache und Spiel, präferiert und die Bedeutung der Interaktionen für die Entwicklung des Denkens hervorhebt. Trotz der differierenden wissenschaftlichen Deduktionen werden die ersten Lebensjahre übergreifend als besonders geeignet angesehen, Strukturen kognitiver und sensorischer Fähigkeiten aufzubauen. Bereits ab der Geburt besteht eine

Lernfähigkeit, die ausgeprägter ist als in späteren Lebensjahren. Diese Lernprozesse durch kindheitsbezogene Bildungsangebote zu formen und zu gestalten, bestimmt das Aufgabenfeld der frühen Kindheit. „Die frühe Kindheit gilt als diejenige Lebensphase, in welcher selbsttätige Aneignungsprozesse das größte Gewicht haben“ (Liegler 2008: 51). In ihr werden die „entscheidenden Weichen für den Weg durchs Leben gelegt“ (Thole et al. 2008: 17), so dass diese Lebensphase als prägend für die zukünftige „gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit“ betrachtet wird (Betz 2008: 11).

3.4 Die soziale und emotionale Entwicklung des Kindes

In keiner anderen Lebensphase eines Menschen findet eine derartig grundlegende und schnell ablaufende Entwicklung statt, wie in den ersten drei Lebensjahren eines Kindes. Kinder im ersten Lebensjahr wachsen durchschnittlich 3-4 Zentimeter durchschnittlich im Monat und die neurologischen Strukturen im kindlichen Gehirn wurden, wie oben dargestellt, durch eine Vermehrung der Synapsen überwiegend proportional gesteigert.

Aber auch außerhalb des körperlichen Wachstums finden in den ersten Jahren außerordentlich große Veränderungen statt. Kleinkinder haben ein stark ausgeprägtes Grundbedürfnis nach Nähe und Geborgenheit zu einer erwachsenen Bezugsperson. Etwa beim Übergang vom Neugeborenen- zum Säuglingsalter mit circa drei Monaten kann die Freude des Säuglings beobachtet werden, wenn seine körperlichen oder mimischen Aktionen eine Reaktion erfahren und etwa um den 8. Lebensmonat herum bilden sich Verhaltensmuster, die eine enge emotionale Bindung erkennen lassen. Es erfolgt der Aufbau einer Bindung zu einer oder mehreren Bezugspersonen, die zwischen dem 12. und 18. Monat durch erfolgreiche Exploration gefestigt wird (vgl. Becker-Stoll 2014: 30). Die Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenz und Autonomie werden in der Regel von den Eltern befriedigt, so dass sich „das Kind aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzen und die alterstypischen Entwicklungsaufgaben gut bewältigen kann“ (Becker-Stoll 2008: 118).

Prägend für die kindliche Entwicklung und die seit der Geburt beginnenden Bildungsprozesse sind aus entwicklungspsychologischer und pädagogischer Sicht die Bindungsbeziehungen zu einem anderen Menschen.

Die „emotionale Bindung“ eines Menschen an eine Bindungsperson ist dadurch gekennzeichnet, dass sie ein zwar unsichtbares, aber fühlbar emotionales Band ist, das eine Person zu einer anderen Person anknüpft und das diese zwei Menschen über Raum und Zeit sehr spezifisch miteinander verbindet (vgl. Brisch 2008: 89). Bindung gilt als eine elementare und gleichzeitig übergeordnete Voraussetzung, „um sich auf die Erkundung und Aneignung der Welt zu begeben“ (Liegle 2002: 64).

3.4.1 Die Bedeutung des Bindungsverhaltens

Die um das erste Lebensjahr herum beobachteten Reaktionen auf Trennungen von der Hauptperson, bildeten die Grundlage der von dem englischen Psychiater und Psychoanalytiker John Bowlby (1907-1990) entwickelten ethologischen Theorie einer Bindungstheorie. Es war sein wissenschaftliches Anliegen, Perspektiven der Verhaltensbiologie auf psychoanalytischen Fragestellungen nach dem Verhältnis von Mutter und Kind sowie von Trennung und Ablösung zu richten (Bowlby 2003: 55). Die Bindungstheorie basiert auf der Annahme, dass Säuglinge biologisch-genetisch darauf vorbereitet sind, sich aktiv an eine Person zu binden, und dass die kindliche Reaktion bei der Bindungsperson ein Fürsorgeverhalten auslöst.

Die Assistentin Bowlbys Mary Ainsworth (1933-1999) entwickelte den sogenannten Fremden-Situation-Test. Mit diesem entwicklungspsychologischen Experiment sollen die Kriterien Bowlbys für eine sichere Bindung zwischen Mutter und Kind nachgewiesen werden. Je nachdem, wie einfühlsam die Mutter handelt und reagiert, unterscheidet Ainsworth zwischen der sicheren, unsicher-vermeidenden und unsicher-ambivalenten Bindungsqualität (vgl. Grossmann 2003: 233).

Werden die Bedürfnisse des Säuglings in feinfühligster Art und Weise von einer Pflegeperson beantwortet, so besteht große Wahrscheinlichkeit, eine `sichere Bindung´ zu dieser Person zu entwickeln.

Reagiert der Säugling eher mit Zurückweisung auf die Pflegeperson, ist zu erwarten, dass eine `unsicher-vermeidende´ Bindung besteht. Das Kind wird nach einer Trennung die Pflegeperson eher meiden oder nur wenig von einem Bindungsbedürfnis äußern.

Bei einer `unsicher-ambivalenten` Bindung reagiert der Säugling bei einer Trennung von der Pflegeperson mit einer intensiven Aktivierung seines Bindungssystems, indem er lautstark weint und sich an die Pflegeperson klammert.

Die Bindungsqualität ist keine Persönlichkeitseigenschaft des Kindes, sondern ein Beziehungsmerkmal zu der Bezugsperson, das von der Feinfühligkeit geprägt wird. Dabei geht es um das Erkennen individueller Signale von Befindlichkeiten und Bedürfnissen sowie um das damit verbundene adäquate und zeitnahe Reagieren der Mutter auf diese Signale (vgl. Becker-Stoll et al. 2014: 37; Nenntwig-Gesemann et al. 2012: 22).

3.4.1.1 Kritik an Bowlbys Bindungstheorie

Das von Bowlby konzeptualisierte Bindungsverhalten als eine biologisch angelegte Überlebensstrategie des menschlichen Säuglings, das durch seine Mitarbeiterin Mary Ainsworth operationalisiert wurde, hat international eine Fülle von weiteren Studien zum Bindungsverhalten veranlasst, aus denen heraus auch Kritik an der Theorie Bowlbys resultiert.

Insbesondere im Zusammenhang mit der Resilienzforschung wurde kritisiert, dass bei Interaktionen von Mutter und Kind und der Entwicklung des Bindungstyps nicht nur das Verhalten der Bindungsperson bedeutsam sei, sondern auch das Temperament des Säuglings. Die gleiche Feinfühligkeit könnte unterschiedliche wesensbedingte Reaktionen des Kindes hervorrufen und damit die Bewertung der Bindungstypisierung beeinflussen. Auch sei die Validität der Stresssituation des Kindes in der sogenannten „fremden Situation“ möglicherweise von genetischen Faktoren abhängig (vgl. Grossmann et al. 2003: 268). Die Reaktion in der „Fremden Situation“ könne zudem beeinflusst sein, wenn der Säugling zuvor schon häufiger von einer anderen Bezugsperson als seine Mutter betreut worden war, da er dann intuitiv auf eine Trennung nicht mehr in dem Ausmaß reagiere, wie dies ein Kind tue, das noch niemals von seiner Mutter getrennt war. Angeregt wurde zudem, kulturspezifische Einflüsse zu beachten, da beispielhaft andere Kulturen den Vater als wichtigste Bezugsperson des Kindes betrachten, eine Argumentation, die vor dem steigenden Migrationshintergrund der Bevölkerung in Deutschland besondere Beachtung finden sollte.

3.4.1.2 Auswirkungen der Bindung auf die kindliche Entwicklung

In der Wissenschaft und in der Praxis der Pädagogen besteht Konsens, dass ein sicheres Bindungsverhalten von großer Bedeutung für die ganzheitliche Entwicklung des Kindes und für die elementarpädagogischen Interaktionen ist (vgl. Leuzinger-Bohleber 2014: 148). Kinder brauchen Vertrauen, Sicherheit und Orientierung. Aus einer sicheren Bindungsbeziehung heraus reagieren Kinder mit einer größeren psychischen Widerstandskraft. Neben der Resilienz ist der größte Vorteil für zwischenmenschliche Beziehungen eine ausgereifte Empathiefähigkeit, wodurch sich der Mensch in das Verhalten, Denken und Fühlen anderer Menschen besser hineinversetzen kann. Förderlich für eine sichere Bindung innerhalb der ersten drei Jahre ist es, wenn die sensiblen Phasen des Beziehungs- und Bindungsaufbaus möglichst von ein- und derselben Betreuerin begleitet wird. Vor allen in den frühen Entwicklungsphasen bleibt eine hohe Personalkonstanz anzustreben, um das Vertrauen zu schaffen, stressfreie Bildungsangebote zu nutzen und frei explorieren zu können (vgl. Becker-Stoll et al. 2014: 33).

Eine unsichere Bindung ist dagegen ein Risikofaktor, da bei Belastungen häufiger eine psychische Dekompensation droht und Konflikte nicht sozialkompetent gelöst werden können (vgl. Becker-Stoll et al. 2014: 43; Leuzinger-Bohleber 2014: 148).

3.4.2 Auswirkung der Bindung auf die Mutter-Kind-Beziehung

Die Mutter-Kind-Beziehung stellt entwicklungspsychologisch die früheste dieser kommunikativen Beziehungen dar. Das von Geburt an bestehende Bindungs- und Explorationsbedürfnis eines Kindes wird vorwiegend von der Mutter beeinflusst, die die Qualität der Bindung bestimmt (vgl. Ahnert 2010: 168f.). Durch die Nähe zur Mutter erfährt das Kind „einen sicheren Rückhalt“ (Grossmann/Grossmann 2008: 55), denn von dieser Nähe erhofft sich das Kind Sicherheit, Schutz und Geborgenheit. Bei einer sicheren Beziehung erkennt die Mutter individuelle Signale von Befindlichkeiten und Bedürfnissen des kleinen Kindes und reagiert zeitnah und adäquat auf diese Signale (vgl. Nenntwig-Gesemann et al. 2012: 22). Als bestimmender Faktor für die Qualität der sicheren Bindungseigenschaft erachtet Mary Ainsworth die Feinfühligkeit, die in dem oben geschilderten Verhalten zum Ausdruck kommt (vgl. Becker-Stoll et al. 2014: 37).

Dieses Feingefühl bestimmt das Ausmaß, wie die Mutter auf die Bedürfnisse ihres Kindes eingeht.

Die Bedeutung der Feinfühligkeit ist durch die in der USA-weit durchgeführten Study of Early Child Care des National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) bestätigt worden. In Laborsituationen über „Fremde-Situation-Test“ wurde das Bindungsverhalten zwischen Mutter und Kind im Alter des Kindes von 15 und 36 Monaten untersucht. Das Ergebnis der Analyse führt zu der Folgerung, dass die Effekte mütterlicher Feinfühligkeit und psychischer Verfassung entscheidend für die kognitive und soziale Entwicklung sind (vgl. Roßbach/Kluczniok/Isenmann 2008: 55).

3.4.3 Merkmale der Betreuerin-Kind-Beziehung

Auch andere Personen können kompensatorisch die Bezugsperson darstellen. So wie die sichere Mutter-Kind-Bindung Grundlage eines positiven Verlaufs der psychosozialen Entwicklung bedeutet, stellt eine sichere Betreuerin-Kind-Bindung ein konstitutives Erfordernis für frühkindliche Bildungsprozesse dar.

Die Bezugspersonen sollen ein Verhaltensmuster aufweisen, das der Feinfühligkeit der Mutter entspricht, um dem Kind das Gefühl zu geben, verstanden zu sein. Das Kind soll ermutigt werden, dieselben Beziehungen wie zur Mutter aufzubauen, nämlich eine stabile emotionale Verhaltensweise, die es ermöglicht, die Bedürfnisse des Kindes zu erkennen, zu verstehen und zu interpretieren, um hierauf entwicklungsgerecht reagieren zu können (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2013: 54). Die mütterliche Feinfühligkeit bleibt dabei der dominierende Faktor für die Bindungssicherheit und soll durch das feinfühliges Bindungsverhalten der Betreuerin ergänzt, jedoch nicht auf diese transformiert werden. Es ist Aufgabe der Betreuerin die Feinfühligkeit selbst zu entwickeln und zu stabilisieren, um das aus der durch Feinfühligkeit der Mutter geschaffene Gefühl des Verstanden- und Geborgenseins gewachsene Vertrauen zu stärken, zu sichern und zu ergänzen.

Befindlichkeiten des Kindes wollen wahrgenommen, interpretiert und „kindgerecht behandelt“ werden. Kinder müssen dabei die Möglichkeit haben, eigene Erfahrungen zu sammeln, die Welt zu erkunden unter Anleitung und Assistenz der Betreuerin. Stets ist dem Kind zu ermöglichen, Hilfe und Unterstützung bei der Betreuerin zu suchen und zu erhalten und somit die

Betreuerin als Vorbild zu werten und zu akzeptieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2013: 87). „Die Qualität einer Bindung wird an der Fähigkeit der Bindungsperson festgemacht“ (Grossmann/Grossmann 2012: 221) und damit an der Qualität ihrer Eigenschaften. Der Aufbau einer sicheren Bindung zu dem Kleinkind erfordert von der Betreuerin Eigenschaften, die überwiegend gegliedert werden in Zuwendung, Sicherheit, Stressregulierung, Explorationsunterstützung und Assistenz (vgl. Becker-Stoll et al. 2009:48f.; Fröhlich-Gildhoff 2013: 86).

Die Betreuerin sollte mit der Bindungstheorie soweit vertraut sein, dass sie auch die Eingewöhnungsprozesse der Kleinkinder gefühlvoll begleiten kann. Sie sollte sowohl die Ängste der Eltern vor der Trennung nach der Eingewöhnungsphase auffangen als auch das Kind vor Überforderungen auf Grund der Beziehung Mutter/Kind und Betreuerin/Kind schützen und den unbewussten Trennungsstress des Kindes durch ihre Feinfühligkeit verringern.

Die Auswirkungen nicht-mütterlicher Betreuung auf die kognitive und soziale Entwicklung des Kindes war ebenfalls in der NICHD-Study untersucht worden und führte zu dem Ergebnis, dass Kinder im kognitiven Bereich durch Fremdbetreuung keinen Schaden nehmen, wenn diese von mittlerer oder hoher Qualität ist (vgl. Roßbach/Kluczniok/Isenmann 2008: 55). Das Effective Provision of Pre-School Education – EPPE – Project in England, in dem die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern im Alter zwischen drei und sieben Jahren untersucht wurde, bestätigt diese Analyse (vgl. (vgl. ebd.: 24).

Die Auswirkungen nicht-mütterlicher Betreuung auf die kindliche Entwicklung im sozialen Bereich wurden in der NICHD-Study als umso positiver eruiert, je früher die Fremdbetreuung beginnt (vgl. ebd.: 56). Nach dem EPPE-Project führt eine längere Gruppenbetreuung nicht nur zu einem höheren Ausmaß an Gemeinschaftsfähigkeit mit Peers, sondern auch im kognitiven Bereich zu einem besseren Entwicklungsstand zu Schulbeginn (vgl. ebd.: 23).

3.4.4 Das Verhältnis von Bindung und Bildung

Die Themen Bindung und Bildung wurden erst im Rahmen der Diskussion um die frühkindliche Bildung in der Psychologie als auch in der Elementarpädagogik zusammengeführt. Während die Bindungstheorie auf der Evolutionstheorie als Teil der Naturwissenschaften (Biologie) basiert, die für das Verständnis menschlicher Entwicklung zuständig ist, stellt die Bindung ein Thema der

Entwicklungspsychologie dar (vgl. Musiol 2010: 3). Die Fähigkeit der Betreuerin, eine sichere Bindung zu dem Kleinkind aufzubauen, gilt als Grundlage einer jeden Bildungsarbeit, da hiermit dem Kind eine psychische Sicherheit vermittelt wird, „um seine angeborenen Fähigkeiten zur Erkundung und aktiven Aneignung der Welt zu entwickeln und damit die Prozesse seiner Selbstbildung zu gestalten“ (Liegle 2008: 51; vgl. Schelle 2011: 21). Die elementare und gleichzeitig übergeordnete Voraussetzung für Bildung fordert von der Betreuerin eine anzustrebende hohe Bildungsqualität (vgl. Liegle 2002: 64). Das Verhältnis von Bindung und Bildung kann als „Schlüssel für die Qualität der Kindertageseinrichtung“ angesehen werden (Musiol 2010: 3).

3.4.5 Zusammenfassende Bilanz

Neben der Entfaltung angeborener kognitiver Strukturen, die geeignet sind, Wissen aufzubauen, erfordert die angestrebte Entwicklung des Kindes hin zu einer mit Rechten und Pflichten ausgestatteten Person der Gesellschaft den Aufbau sozialer Kompetenz. Die Bedeutung sozialer Beziehungen beginnt bereits mit der emotional-sicheren Beziehung im Säuglingsalter. Ein sicheres Bindungsverhalten zu seiner Mutter oder einer anderen Betreuungsperson gilt als leitend für die Gestaltung des Bildungsprozesses. Spätere soziale Beziehungen in der Gesellschaft bauen auf den gewachsenen Strukturen des sozialen Verhaltens der Kindheit auf.

Die Feinfühligkeit der Betreuungsperson steht im Fokus kindlicher Entwicklungsprozesse. Die Qualität der Beziehung beeinflusst den Aufbau einer sicheren Bindung entscheidend. Durch Zuwendung, Stressreduktion und Explorationsunterstützung kann die pädagogische Fachkraft das Bindungsverhalten positiv steuern und dazu beitragen, die kognitive und soziale Entwicklung zu fördern. Kinder profitieren bei ihren sprachlichen und kognitiven Leistungen insbesondere von einer höheren Qualität der Fremdbetreuung.

4. Strukturen des frühkindlichen Bildungswesens

Der durch die interdisziplinäre Kindheitsforschung generierte Wandel der Kindheit von einer Entwicklungsphase des Erwachsenwerdens zu einer gesellschaftlichen und kulturellen Konstruktion, in der das Kind als sozialer

Akteur agiert, war zugleich verbunden mit einer Veränderung der 'kindlichen Versorgung', bedingt durch ein erweitertes Aufgabenfeld des Kindergartens hin zu einer Kindertageseinrichtung des Bildungswesens, in denen pädagogische Fachkräfte frühkindliche Bildung initiieren sollen. Der historische Verlauf dieser Entwicklung soll nachstehend aufgezeigt werden.

4.1 Historische Entwicklung

Während etwa ab der Jahrtausendwende Kindertageseinrichtungen damit betraut wurden, kognitive und emotionale Entwicklungsprozesse zu fördern, oblagen den vermehrt in der Mitte des 19. Jahrhunderts gegründeten vorschulischen Einrichtungen zunächst lediglich Erziehungs- und Betreuungsaufgaben.

War es zunächst eine naturgegebene Aufgabe der Familie, für die Betreuung und Erziehung der Kinder zu sorgen, erforderte der Beginn der Industrialisierung Anfang des 19. Jahrhunderts die außerhäusliche Tätigkeit der Frau und Mutter mit der Folge, dass eine außerfamiliäre Betreuungsmöglichkeit geschaffen werden musste (vgl. Tornieporth 1979: 87).

Betreuungsmotive ließen kirchliche Kindergärten entstehen, die als Nothilfe für diejenigen Familien vorgesehen waren, in denen die Mütter mitarbeiteten. Kinder nicht arbeitender Mütter wurden dagegen nicht aufgenommen (vgl. Reyer 2006: 63f.). Betreuung und Erziehung war die vorgegebene Aufgabe, um die Kinder vor einer Verwahrlosung zu bewahren. Diese Aufgabe spiegelt sich in den Begriffen wie „Hüte-, Warte-, Bewahr- und Kleinkinderschule“ wider (vgl. Reyer 2006: 27f.).

Die Bewahranstalten waren sozialpflegerisch ausgerichtet und vermittelten den Kindern des Arbeiterproletariats keine irgendwie geartete Tätigkeit für einen sozialen Aufstieg.

Erstmals betonte der Pädagoge Friedrich Fröbel (1782–1852) die pädagogische Aufgabe einer frühkindlichen Betreuung. Er befürwortete eine Qualifizierung der Kinderbewahranstalten für sozial-schwache Familien oder erwerbstätige Mütter in Form einer guten Betreuung und Erziehung unter Einbeziehung von Bildung (vgl. Dammann 1981: 15f.).

Im Mittelpunkt stehen dabei die Freiheit und Selbstbestimmung der Kinder, die Beobachtung und Förderung des kindlichen Spiels und sogenannte Spielgaben zur Förderung kindlicher Lernprozesse.

„Für Fröbel stellte sich die Welt als sinnvolles Ganzes dar, und die Aufgabe der Erziehung sei es, den Menschen zum Einklang und zur Harmonie mit der Welt zu führen“ (Aden-Grossmann 2014: 235). „Im Mittelpunkt seiner Pädagogik stand die Beachtung und Förderung des kindlichen Spiels“ als Bildungsfaktor (ebd.: 235), denn er war der Auffassung, dass die Fähigkeit zum Spiel eine notwendige Voraussetzung für die spätere Entwicklung zu einem ausgeglichenen und arbeitsfähigen Menschen sei.

Inspiziert wurde Fröbel von dem Gedanken, dass „Kinder wie Pflanzen gehegt und gepflegt werden sollten“ und griff dabei auf die These Jean Jaques Rousseau (1772-1778) zurück, dass das Kind von Natur aus gut sei und demgemäß gehegt und gepflegt werden müsse. Er befürwortete entwickelnd-erziehende „Spielgaben“, in dem er eine Kleinkinderpädagogik entwickelte, die den Müttern helfen sollte, pädagogisch sinnvoll mit ihren Kindern zu spielen. Mittels dieser Spielgaben sollten „Erkenntnisformen, Lebensformen und Schönheitsformen“ gefördert werden (Franke-Meyer 2014: 242; vgl. Aden-Grossmann 2011: 32f.). Der weiche runde Ball zum Beispiel bildet den Gegensatz zum eckigen harten Holzwürfel und eröffnet dem Kind die Möglichkeit, seine naturgegebenen Fähigkeiten des Erkennens auszubilden und auszuformen. Immer die Einheitlichkeit der Welt im Blick, strebte Fröbel in all seinem Tun nach der Vermittlung von Gegensätzen, „wie sie nach dem verfügbaren (natur-)wissenschaftlichen Verständnis zu begreifen“ sind (Winkler 2014: 268f.; vgl. Franke-Meyer 2014: 243).

1861 gründete Bertha von Marenholtz-Bülow (1811-1893) in Berlin einen Volkskindergarten. Diese Institution stand im Einklang mit der damals überwiegend praktizierten klassenbezogenen Trennung der Kinderbetreuung. Im Gegensatz zu Fröbel unterschied sie zwischen dem Klientel des Bürgertums und des Proletariats. Volkskindergärten waren für die Kinder der materiell schlechter Gestellten gedacht, während Kinder der bürgerlichen Mittelklasse in Bürgerkindergärten betreut werden sollten.

Auch Henriette Schrader-Breyman (1827-1899), Nichte und Schülerin Fröbels,

stellte die Bedürfnisse der Arbeiterfamilien in den Vordergrund, fügte jedoch Fröbels Spielidee mit in den Tagesablauf ein (vgl. Reyer 2006: 120ff.) und sah im Kindergarten „die unterste Stufe eines einheitlichen Bildungssystems“ (Aden-Grossmann 2011: 30).

Die von Fröbel eingeleitete pädagogische Reformpädagogik endete 1851, als die Einrichtungen, die sich an die Pädagogik und Methodik Friedrich Fröbels hielten, vom preußischen Staat verboten wurden. Das Verbot bezog sich auf die „allgemeinbildenden Qualitäten der Fröbel'schen Bildungstheorie“ (Reyer 2006: 55). Die Aufhebung des Verbotes im Jahre 1860 erlebte der am 28.6.1852 verstorbene Fröbel nicht mehr.

Die Fröbel'sche Bildungstheorie wurde von den Vertretern der konfessionellen Kindergärten abgelehnt, weil „das positiv Christliche fehle und durch Verstandesübungen meist die wohltuende Kindlichkeit verloren ginge“ (Aden-Grossmann 2014: 236). Eine Annäherung erfolgte schließlich, indem der „Fröbel'sche Kindergarten auch mit familienfürsorglichen Fragen und die konfessionell ausgerichteten Kindergärten sich an der Fröbel'schen Spielpädagogik orientierten (vgl. Reyer 2006: 119f.). Henriette Schrader-Breyman (1827-1899), Nichte und Schülerin Fröbels, trug hierzu wesentlich bei.

Die didaktisch-methodische Konzeption der Tätigkeit in den Kindergärten beeinflussten auch die Lehrer Johann Georg Wirth (1807–1851) und Julius Fölsing (1818–1882) sowie der Pastor Theodor Fliedner (1800–1864), der eine Kleinkinderschule in Kaiserswerth gründete (vgl. Reyer 2004: 518).

Die Forderung nach einem eigenständigen Bildungsauftrag für alle Kinder ohne Berücksichtigung der sozialen Situation ließ in der Weimarer Republik die Frage nach einer Kindergartenpflicht und einer Verbindung von Kindergarten und Schule aufkommen (vgl. Reyer 2006: 140). Die gesellschaftspolitische Bedeutung fand im „Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt“ (RJHG) aus dem Jahre 1924 seinen Niederschlag. Es schrieb die institutionelle Tagesbetreuung vor, wenn die Familie ihrer Verpflichtung zur Erziehung der Kinder nicht nachkam und ordnete die Kindergärten dem Kinder- und Jugendbereich unter der Ägide der neu geschaffenen Jugendämter zu (ebd.: 115 u. 133f.).

Nach dem Ende des zweiten Weltkrieges erhielt das Bildungssystem unterschiedliche Strukturen.

In der sowjetisch-besetzten Zone wurden 1946 Richtlinien für die Kindergärten erlassen mit der Aufforderung zur Abkehr von nationalsozialistischem Gedankengut unter Eingliederung in das Bildungswesen als unterste Stufe der Einheitsschule (vgl. Aden-Grossmann 2014: 239). Träger fasst aller Kindergärten war der Staat. In der Verfassung war das Recht auf Arbeit für die Frauen und der Anspruch auf kostenfreie Plätze in den Kinderkrippen, Kindergärten und Horte verankert (ebd.: 239).

In der neu gegründeten Bundesrepublik blieben die Kindergärten sozialfürsorgerische Einrichtungen der Jugendwohlfahrt. Das gesamte Bildungssystem unterlag föderalen Strukturen und entwickelte sich daher in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich. Im Jahre 1972 verlieh das bundesrechtliche Kindergartengesetz den Kindergärten einen eigenen Bildungsauftrag und normierte einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz.

4.2 Die Kindertageseinrichtung

Mit der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) im Jahre 1990 wurde neben der Betreuung und Erziehung auch die Bildung als zentrale Aufgabe dem Kindergarten zuerkannt und der Begriff `Tageseinrichtung` eingeführt, in der sich die Kinder für einen Teil des Tages oder ganztags aufhalten. und in der die Entwicklung des Kindes zu „einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ gefördert werden soll (§ 1 KJHG). Dieser Situationsansatz führte zu einer Kontroverse um die pädagogischen Qualitäten der Kindergärten/Tageseinrichtungen, und es setzte eine Renaissance des Bildungsbegriffes in der Frühpädagogik ein (vgl. Honig 2002: 184).

4.3 Der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtung

Bestimmten bisher primär Erziehungs- und Betreuungsaufgaben das Aufgabenfeld des Kindergartens, so erhält nunmehr durch § 22 Abs. 3 SGB VIII die Tageseinrichtung einen normierten Bildungsauftrag Mit den drei Elementen Erziehung, Bildung und Betreuung wird der ganzheitliche und umfassende Auftrag der pädagogischen Arbeit in den Tageseinrichtungen zum Ausdruck

gebracht. Der Förderungsauftrag „bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes“ und damit auf die Entwicklung von Basiskompetenzen in Form von Selbstkompetenzen, Sozialkompetenz und Lernkompetenz (vgl. Schäfer 2005: 216f.). Das Kind soll lernen für sich selbst verantwortlich zu sein, sich eine eigene Meinung bilden, seine Rechte vertreten und dabei eine Resilienz aufbauen (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2013: 31).

Der gesetzliche Auftrag umfasst die gesamte Entwicklung des Kindes in seiner konkreten Lebenssituation. Dazu zählt auch seine ethnische Herkunft, die bei der gebotenen gesellschaftlichen Integration zu berücksichtigen ist. Im Zentrum des Förderungsauftrages steht die Vermittlung grundlegender Kompetenzen und die Entwicklung und Stärkung persönlicher Ressourcen, die das Kind motivieren und darauf vorbereiten, künftige Lebens- und Lernaufgaben aufzugreifen und zu bewältigen, verantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und ein Leben lang zu lernen (vgl. 12. Kinder- und Jugendbericht 2005: 12).

Die Begriffe Betreuung, Bildung und Erziehung und das wechselseitige Verhältnis zueinander haben seit dem Ende des vergangenen Jahrhunderts aufgrund empirischer Studien und wissenschaftlicher Theorien eine veränderte inhaltliche Ausgestaltung gefunden. Insbesondere das Verständnis um das Zusammenwirken von Bindung und Bildung ist von entwicklungspsychologischen Erkenntnissen neu geprägt worden.

4.3.1 Die modifizierte Begrifflichkeit von Betreuung

Der Begriff der Betreuung mit dem Blick auf die asymmetrische Beziehung zwischen dem abhängigen Kind zu der überlegenen erwachsenen Person entspricht nicht mehr dem Bild vom kompetenten Kind, wie es die neue Kindheitsforschung geformt hat. Ein zeitgemäßer Betreuungsbegriff stellt nicht mehr auf das Abhängigkeitsverhältnis ab, sondern ist zu verstehen als „Verhältnis wechselseitiger Anerkennung von Bedürfnissen und Interessen“ (Laewen 2009: 98) und nicht nur als „umfassende Sorge für das leibliche und seelische Wohl“ (Liegler 2008a: 100). Dabei impliziert Betreuung die Interaktionen, die das Kind mit einer erwachsenen Bezugsperson durchführt, die bereit ist, durch wechselbezügliche Beziehungen die Entwicklung des Kindes zu gestalten.

4.3.2 Erziehung als Entwicklungsbegleitung

Die Bedeutung des Begriffs „Erziehung“ hat im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Diskussion über die Voraussetzungen der Maßnahmen zur Installierung einer frühkindlichen Bildung einen Wandel vollzogen. Erziehungsziele wie „Ehrlichkeit, Gehorsam, Hilfsbereitschaft und Lernen“ (Fröhlich-Gildhoff 2013: 77) bilden nicht mehr den alleinigen Inhalt. Das Kind soll sich mit der Welt auseinandersetzen, soziale Kompetenzen aufbauen und eine „Individualität“ entwickeln (vgl. ebd.: 77). Der Begriff Erziehung beschreibt nicht mehr nur ein interpersonales Geschehen, sondern ein soziales Geschehen, das durch eine Drittbeziehung zu Inhalten des Alltagslebens und der Kultur charakterisiert ist (vgl. Liegle 2008: 94). Erziehung kann Entwicklungsverläufe kanalisieren und anregen (vgl. Haug-Schnabel/Bensel 2005: 10). Begrifflich ist „Erziehung“ ein „mehrdeutiges Phänomen“ (Liegle 2014: 28) und beinhaltet ein kommunikatives Verständnis, das „ein Individuum an Beziehungen partizipiert und diese interpretiert“ (Liegle ebd.: 34). Durch die Betonung der Erziehung bei der Identitätsentwicklung erlangt die Bindungsqualität zwischen Betreuerin und Kind eine zusätzliche Gewichtung.

4.3.3 Bildung im Kontext mit Erziehung und Betreuung

Im KJHG wird Bildung als eine der Aufgaben genannt, die die Tageseinrichtung für Kinder neben der Betreuung und Erziehung zu erfüllen hat⁷. Die damit verbundene Betonung des Bildungsauftrages entfachte seit den 90er Jahren in der Pädagogik der frühen Kindheit eine breit angelegte Diskussion über die Bedeutung der Lernprozesse für die frühpädagogischen Bildungsprozesse. Das Thema Bildung trat in den Vordergrund und den Begriffen Erziehung und Betreuung als Grundbausteine des Trias „Erziehung, Betreuung und Bildung“ wurden lediglich ergänzende Aufgaben zugeteilt. Die Bedeutung frühkindlicher Bildung für die Reifung der menschlichen Entwicklung wird übereinstimmend hervorgehoben. Verstärkt werden Diskussionen über pädagogische Bildungskonzepte geführt, die alle das Ziel verfolgen, die Voraussetzungen für ein lebenslanges Lernen (LLL) zu schaffen (vgl. Schäfer 2005: 22).

⁷ Der angelsächsische Sprachraum verfügt über keine differenzierende Formulierung für Bildung und Erziehung. *Education* beinhaltet beide Begrifflichkeiten und Moran-Ellis (2013b: 292) regt daher an, zur Differenzierung die Begriffe von *education 1* (Erziehung) und *education 2* (Bildung) zu verwenden.

Unterschiedliche Ansätze der Erziehungswissenschaft thematisieren die Gestaltung und Ausformung kindlicher Lernprozesse. Besondere Beachtung finden dabei die Konzepte der Selbstbildung von Schäfer und das Konzept der Ko-Konstruktion von Fthenakis.

Das Konzept der kindlichen Selbstbildung wird als spezifische Verarbeitung von Lernerfahrungen verstanden, die das Kind in der Auseinandersetzung mit der Umwelt erwirbt. Entscheidend sei „welchen Kontext an Wissen und Erfahrungen es braucht, damit es den Sinn dessen, was ihm da erzählt oder beigebracht wird, verstehen kann“ (Schäfer 2005: 20). Das Kind müsse „Lebens-, Erfahrungs-, Könnens- und Wissenskontexte“ mitbringen, „um sich Inhalte zu erschließen“ (ebd.). Das Kind soll sich selbstgesteuert Wissen und Kenntnisse aneignen, und die Erzieherin greift in den Selbstbildungsprozess nur indirekt durch Interaktionen und die Gestaltung der Umwelt ein. Das Konzept hebt „die Eigentätigkeit der Kinder“ (ebd.: 21) hervor. Erwachsene können die Selbstbildung nicht direkt, sondern lediglich indirekt beeinflussen. Der offene Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen verfolgt die Perspektive dieses Bildungsansatzes.

Demgegenüber setzt das Konzept der Ko-Konstruktion den Akzent anders, in dem es weniger die Eigentätigkeit des Kindes in den Vordergrund stellt, sondern stärker den Interaktionsprozess zwischen Kind und Erwachsenen/Erzieherin betont. Der Bildungsansatz ist im Kern ein sozialkonstruktivistischer. Im Sozialkonstruktivismus wird das Kind als von Geburt an in soziale Beziehungen eingebettet betrachtet. Lern- und Wissenskonstruktionen werden als interaktionaler und konstruktiver Prozess aufgefasst. Lernprozesse bedeuten weniger die Vermittlung von Kenntnissen als vielmehr die Entwicklung von Lernkompetenzen. Ziel ist es, dem Kind die Kompetenz zu vermitteln, Wissen zu organisieren, es zur Lösung komplexer Problemsituationen einzusetzen und seine Erkenntnisse auch sozial zu verantworten. Die Lernprozesse sollen es ermöglichen, Gelerntes auf andere Themen und Situationen zu übertragen und somit auf ein auf das gesamte Leben orientiertes Konzept des Lernens zu entwickeln (vgl. Fthenakis 2005: 2f.) Nach diesem Konzept ist der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung verfasst.

Auch wenn die pädagogischen Modelle über den Ablauf der Lernprozesse in der

frühen Kindheit vermeintlich diametral gegenüberstehen, verfolgen sie gleichwohl ein gemeinsames Ziel: die Anerkennung eines 'kompetenten Kindes'. Während nach dem konstruktivistischen Modell von Schäfer der Subjektstatus des Kindes in Form des Selbstbildungsprozesses betont wird, fokussiert die ko-konstruierende These Fthenakis die Interaktionsdynamik (vgl. Klusemann 2010: 4) und die sozialen Beziehungen für das informelle Lernen des Kindes. Beide Ansätze stimmen aber darin überein, dass das Kind Akteur seiner Entwicklung sei und dass der Aspekt der Bildung in Kindertageseinrichtungen im Mittelpunkt pädagogischer Handlungsmaximen steht. Der Paradigmenwechsel der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung mit der subjektzentrierten Perspektive zum Kind als einem sozialen Akteur, der eigenständig seine Lebensform entwickeln soll, findet somit in den Thesen der pädagogischen Lerngestaltung seine praktische Anwendung.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Vorgang des Bildungserwerbes ein eigentätiger Prozess des Individuums ist, für den es auf Interaktionen mit einem Gegenüber und auf dessen soziale Resonanz angewiesen ist (vgl. Schelle 2011: 15).

Das Kind soll sozial relevante Ereignisse wahrnehmen, sie verstehen lernen und versuchen, durch Kommunikation und Kooperation Konfliktsituationen zu bewältigen. „Im Kern geht es um die Fähigkeit, im Umgang mit Anderen soziale Situationen einzuschätzen und adäquate Verhaltensweisen zeigen zu können“ (Fröhlich-Gildhoff 2013: 34). Hierfür sind die Basiskompetenzen in Form von Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Lernkompetenz zu entwickeln (vgl. Schäfer 2005: 216 ff.).

Die Lernkompetenz als Kernkompetenz aufzubauen bedeutet für das Kind, sich Informationen zu verschaffen, etwas zu entdecken, zu hinterfragen und eigene Antworten zu suchen. Hierzu bedarf es gezielter Unterstützung der Erwachsenen, um Erläuterungen zu erhalten, Lösungswege zu erkunden und diese anschließend gezielt zu verfolgen. Es sollen Grunderfahrungen inszeniert werden, „um diese für alle Kinder als Ausgangspunkt sicherzustellen“ (Leuchter/Möller 2014: 676).

4.3.4 Die Qualität einer Kindertageseinrichtung

Die Debatte um die pädagogische Qualität von Kindertageseinrichtungen wird von dem Inhalt des Qualitätsbegriffes und der Bildungsdiskussion geleitet. Der Begriff ist komplex und weist keine allgemein anerkannte Ausgestaltung auf. Argumentiert wird, dass das Verständnis von Qualität sich von entwicklungspsychologischen Bedürfnissen ableiten müsse (vgl. Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014: 16). Andere Wissenschaftler sehen Qualität als „Ergebnis evaluativer Praktiken“ an und fassen pädagogische Qualität „als Sammelbegriff für Praktiken generationaler Ordnung in der prozessualen Einheit von Beschreibung, Bewertung und Optimierung“ auf (vgl. Honig 2002: 192).

Die pädagogische Qualitätsforschung teilt die Qualität pädagogischen Handelns in drei Bereiche ein: in die Orientierungsqualität, die Strukturqualität und die Prozessqualität.

Die Orientierungsqualität spiegelt die Wertvorstellung der pädagogischen Fachkraft vom Bild des Kindes wider und kommt in den Bildungs- und Erziehungszielen zum Ausdruck. Diese finden ihre konzeptuale Grundlage in dem fachspezifischen Wissen und Können der pädagogischen Fachkraft.

Unter Strukturqualität wird die Organisation der Kindertageseinrichtung verstanden. Gruppengröße, der Erzieherin-Kind-Schlüssel und die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte werden als wesentlichste Faktoren dieses Bereiches angesehen (vgl. Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014: 19).

Prozessqualität erfasst die Art und Weise, wie Fachkräfte die Bildungs- und Erziehungsprozesse gestalten. Zu einer angemessenen Prozessqualität gehören die Betreuung des Kindes und der Umgang mit ihm, ebenso Interaktionen, die für entwicklungsgemäße Aktivitäten des Kindes sorgen und seine emotionale Sicherheit sowie seine Lernprozesse unterstützen (vgl. Roux/Tietze 2007: 373 f.).

Empirische Untersuchungen führen zu der Annahme, dass sich Orientierungs- und Strukturqualität gegenseitig beeinflussen. Wissenschaftliche Diskurse bezeichnen diese Wirkung als Input. Die als Teil der Prozessqualität angesehene Organisationsqualität, die die Teamarbeit und das Management zum Inhalt hat, und die Prozessqualität im engeren Sinne werden bei diesem theoretischen Ansatz als Output verstanden (ebd.).

4.3.5 Qualitätsmanagement in der Kindertageseinrichtung

Sowohl für die Eltern, für die Träger der Kindertageseinrichtungen und für die öffentliche Wahrnehmung ist der Qualitätsstatus einer Kindertageseinrichtung von hoher Evidenz. Es geht hierbei um die Fragen, welche Qualifikationskriterien für die Betreuung und Erziehung der Kinder von Bedeutung sind, um die Bildungsprozesse zu fördern. Neben strukturellen und ökonomischen Vorgaben bilden die pädagogischen Fähigkeiten der Fachkräfte ein gravierendes Qualitätskriterium. Die pädagogische Qualität der Fachkraft als mehrdimensionales Produkt, bestehend aus pädagogischem Wissen im Allgemeinen und erziehungswissenschaftlichem Fachwissen im Besonderen ist ein quantifizierbares Konstrukt (vgl. Tietze 2008: 17). Die einzelnen Komponenten sind validierbar, indem die Effekte auf die Aneignungstätigkeit der Kinder in der Rahmung frühkindlicher Bildungsprozesse untersucht werden. Deren Ausgestaltung widmet sich eine Qualitätsforschung, die die Grundlagen für Planung und Durchführung von qualitätssichernden Maßnahmen entwickelt und Indikatoren für wirkungssteigernde Effekte für die frühkindliche Betreuung analysiert.

Für die Messung der pädagogischen Qualitätsbereiche konzipierte die Qualitätsforschung mittels empirisch-pädagogischer Studien verschiedene Bewertungsskalen. Die europäischen Untersuchungen basieren durchweg auf Längsschnittstudien Nordamerikas aus der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts. Die Qualitätsbestimmungen enthalten Wertungen, die nach fachwissenschaftlichen Erkenntnissen für das Berufsfeld von entscheidender Bedeutung sind. Qualität ist keine objektive oder absolute Größe, sondern eine wertende Feststellung, deren Beurteilung als gut oder schlecht von dem Grad an Übereinstimmungen mit den Erwartungshaltungen des Betrachters bzw. der die Qualität prüfenden Person abhängt (vgl. Flösser 2001: 1464).

Während die Prüfung der Struktur- und Orientierungsqualität durch Befragung und Dokumentenanalyse erfolgen kann, erfordert die Erfassung eine zeitintensive Beobachtung des täglichen Arbeitsablaufes. Zur Erfassung der pädagogischen Prozessqualität werden Instrumentarien der Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) und der Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS) angewandt (vgl. Tietze 2008: 24). Der letztgenannten Studie ist die im Jahre 1997 veröffentlichte deutsche Kindergarten-Einschätz-Skala „KES“

von Tietze angepasst, deren revidierte Fassung (KES-R) aus 43 Rating – Skalen besteht, mit denen die entsprechenden Merkmale der pädagogischen Qualität in den übergeordneten Bereichen eingeschätzt werden.⁸ Nicht unerwähnt bleiben sollen die Krippen-Skala (Krips-R) und die Tagespflege-Skala (TAS).

Die international angelegte European Child Care and Education-ECCE-Studie, die die Qualität institutioneller Gruppenbetreuung für Kinder im Alter von vier bis acht Jahren in Deutschland, Österreich, Portugal und Spanien untersuchte, kommt zu dem Ergebnis, dass eine qualitative Betreuung in der Tageseinrichtung die Sprache und den Wortschatz des Kindes signifikant steigere und eine höhere Qualität der Einrichtung zu einem besser ausgeprägten Sozialverhalten des Kindes beiträgt (vgl. Roßbach/Kluczniok/Isenmann 2008: 80).

Auch das EPPE-Project kommt zu der Analyse, dass eine qualitativ hochwertige Einrichtung zu Gewinnen im kognitiven und sozialen Bereich führt (vgl. ebd.: 23; 25).

Eine gute Prozessqualität in Form des Ausbildungsniveaus der institutionellen Betreuungsperson und die Betreuerin-Kind-Relation hat nach der Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care Centers-CQC-Studie aus den USA positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung der Kinder im Alter von vier Jahren (vgl. ebd.: 32). Sie fördere die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder (passiver Wortschatz) und die Fähigkeit des Lesens, nicht aber ein mathematisches Lösungsverständnis. Nach dieser Studie steht die Prozessqualität der Einrichtung in keiner Beziehung zu dem sozialen Verhalten des Kindes.

Die bedeutsamste Studie in Deutschland ist die im Jahre 2009 groß angelegte NUBBEK Studie – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit -, die die Qualität der familiären und außerfamiliären Betreuung von zwei- und vierjährigen Kindern untersucht. Die Studie orientiert sich dabei an einer sozial-ökologischen und ökokulturellen Konzeption von Bildung und Entwicklung (vgl. Tietze et al. 2012: 4). Die ersten Ergebnisse zeigen, dass die außerfamiliäre Betreuung in der Kindertageseinrichtung als mittelmäßig einzustufen ist. Dabei schneiden altersgemischte Einrichtungen schlechter ab als Gruppen gleichen Alters (vgl. Becker-Stoll et al. 2014: 194; Gutknecht 2014: 517). Je geringer die

⁸ <http://www.KES-R-kita-portal-mv.de>

Altersunterschiede der Kinder sind, umso höher wird die Interaktionsqualität als Prozessqualität im engeren Sinne gemessen. Die Ergebnisse belegen, dass die zeitlichen und personalen Ressourcen der Kindertageseinrichtungen gesteigert werden müssen, um den wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Anforderungen an eine frühkindliche Bildung gerecht zu werden.

Die Eignung der empirischen Studien zur Qualitätsbemessung wird in der pädagogischen Lehre vereinzelt in Frage gestellt, da die „pädagogische Wirksamkeit“ nur über wenige Parameter gemessen wurde (vgl. Thole 2010: 215).

4.4 Das Qualitätsmanagement im Überblick

Die angeführten Forschungsergebnisse führen übereinstimmend zu der Erkenntnis, dass die Qualität einer Tageseinrichtung die kognitive und soziale Entwicklung des Kindes beeinflusst. Eine höhere Qualität steigert das Entwicklungsniveau. Interaktionen zwischen dem Fachpersonal und den Kindern gelten als unabdingbare Voraussetzung des Qualitätsniveaus. Negativ kann sich dabei eine unzulängliche Angebotsstruktur auswirken. Unzureichende Gruppengrößen und Betreuungsschlüssel beeinträchtigen das Betreuungspotential des pädagogischen Personals.

5. Bildungspläne als politische und gesellschaftliche Vorgaben pädagogischer Konzepte

Zur Sicherung und Weiterentwicklung der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben in der Elementarpädagogik entwickelten die Bundesländer ab dem Jahre 2003 länderspezifische Bildungspläne. Sie sind Ausdruck vor allem politischer Reaktionen auf das schlechte Abschneiden des deutschen Bildungssystems in der international vergleichenden PISA-Studie und den danach ausgesprochenen Empfehlungen des Forum Bildung (vgl. Kapitel 1). Bildungspläne bieten einen Orientierungsrahmen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags in den Kindertageseinrichtungen. Sie formulieren relevante Bildungsbereiche und Erziehungsziele.

Als Bildungsbereiche, in denen die kindlichen Bildungsprozesse gefördert werden sollen, sind die traditionell im Elementarbereich verankerten Spiel- und Erfahrungsaktivitäten wie Bewegung, künstlerisches und musikalisches Gestalten angeführt. Mathematische Fähigkeiten sowie das Verständnis für die Natur und Umwelt sollen ebenfalls gefördert werden. Kernaufgabe frühkindlicher Bildung ist die positive Beeinflussung der Sprachentwicklung (vgl. Becker-Stoll et al. 2014: 118; Hopf 2014: 620). Die Sprachförderung soll fester Bestandteil im pädagogischen Alltag sein.

Die konzeptionelle Ausrichtung der Bildungspläne ist allerdings different (vgl. Röhner 2014: 602; Giebeler 2008: 93). Die Bildungspläne unterscheiden sich in den wissenschaftlichen Ausformulierungen frühkindlicher Bildungsprozesse. Beispielhaft baut der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan auf das ko-konstruktive Verständnis frühkindlicher Bildung Fthenakis auf, während in Nordrhein-Westfalen das Konzept der Selbstbildung Schäfers durch Interaktionen den Inhalt der pädagogischen Vorstellungen prägt.

Auch unterscheiden sich die Bildungspläne in den Verbindlichkeiten der Vorgaben und der altersbestimmten Ausrichtung. So umfasst beispielhaft der Bildungsplan Hessens den Primarbereich von null bis zehn Jahren, während Bayern den Wirkungskreis auf den Elementarbereich beschränkt hat (vgl. Röhner 2014: 604). Während einige Bildungspläne rechtlich verbindlichen Charakter aufweisen, sprechen andere nur Empfehlungen aus.

6. Bildungsvereinbarung NRW

In Nordrhein-Westfalen hat nicht die Landesregierung einen derartigen Bildungsplan vorgelegt, sondern die Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtsverbände und die kommunalen Spitzenverbände als Zentralstellen der Träger von Tageseinrichtungen für Kinder und die Kirchen mit dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder als Oberste Landesjugendbehörde des Landes haben im Jahre 2003 eine selbstverpflichtende Vereinbarung zur Sicherung und Verbesserung der Bildungsarbeit in den Kindertagesstätten geschlossen,⁹ der im Jahre 2010 eine Erweiterung in „Grundsätze zur Bildung von Kindern von 0-10

⁹ Vgl. <http://mfkjks.nrw.de/kinder-und-jugend/bildungsvereinbarung-2003>

Jahren“ fand. Die fachliche Orientierungsqualität der Vereinbarung wird allerdings als niedrig bewertet (vgl. Röhner 2014: 608).

6.1 Das Bildungsverständnis der Vereinbarung

In der Vereinbarung werden die Selbstbildungsprozesse des Kindes als Konzept der Bildungsförderung hervorgehoben. Dieses Konzept beruht auf den frühpädagogischen Thesen von Schäfer (vgl. Röhner 2014: 608). Der Kindertageseinrichtung wird die Aufgabe der Stärkung und Weiterentwicklung des Bildungsprozesses zugewiesen. Die Gestaltung des individuellen Lernprozesses wird den pädagogischen Fachkräften übertragen ohne verbindliche Vorgaben für das pädagogische Handeln zu geben.

6.2 Die Bildungsbereiche der Vereinbarung

Um den Bildungsauftrag zu erfüllen, sind bestimmte Bildungsbereiche und Selbstbildungspotentiale vorgeschlagen, namentlich Bewegung, Spielen und Gestalten, Medien, Sprache(n) sowie Natur und kulturelle Umwelt(en).

Bewegung gilt als wesentlicher Bestandteil von Bildung und Erziehung. Bewegung vermittelt dem Kind in den ersten Lebensjahren Erkenntnisse über Regeln und Gesetzmäßigkeiten der „materiellen und sozialen Umwelt“ (vgl. Zimmer 2014: 681). Tägliche Bewegung stärkt das positive Körpergefühl, trägt entscheidend zur Gesundheit bei und steigert die kognitive Leistungsfähigkeit, indem Wahrnehmungserfahrungen über die Körpersinne stattfinden. Das Kind erkennt eigene körperliche Grenzen und lernt, sich auf bestimmte Bewegungsabläufe zu konzentrieren und erprobt seine koordinatorischen Fähigkeiten.

Der Bildungsbereich *Spiel* dient nicht alleine der Beschäftigung und Unterhaltung des Kindes, vielmehr wird Spiel als wichtiges Element für kognitive, emotionale und soziale Entwicklung angesehen (vgl. Schäfer 2001a: 1806; Winkler 2014: 262). Durch das Spiel soll das Kind aus eigenem Antrieb sensorisch und motorisch tätig werden und dabei selbst zu Bildungsprozessen beitragen, indem es lernt, durch Interaktionen soziale Bezüge herzustellen und durchs Rollenspiel

den Unterschied zwischen realer und imaginärer Welt kennenlernt. Spielen und Lernen gehören zu den grundlegenden Prinzipien der Frühpädagogik (vgl. Liegle 2013: 58) und dem Kind ist für das Spiel Zeit zu widmen und ausreichende Gelegenheit zur Verfügung zu stellen (vgl. Ayres 1998: 57).

Gehörten Holzbausteine und Bälle als Spielzeug zu der üblichen Ausgestaltung eines Kindergartens Fröbelscher Prägung, so gewinnt zunehmend das medienaktive Spielgeschehen an Bedeutung. Der Computer kann heute schon von Dreijährigen genutzt werden, auch wenn der Zeitaufwand der Bedienung höher ist als bei einem sechs- oder achtjährigen Kind. Zwar helfen sich die Kinder gegenseitig bei der Handhabung und fördern damit ihren sozialen Aktionen, jedoch kann die Art der verwendeten Software die emotionale und soziale Entwicklung gefährden. Zahlreiche Computerspiele sind geeignet, aggressives Verhalten zu provozieren und die menschliche Würde und Unversehrtheit zu bagatellisieren. Pädagogische Fachkräfte sind daher gefordert, in sozialen Settings den Kindern die Komplexität der Medien nahe zu bringen und beispielhaft durch geeignete Software das Kind zu einem forschenden Lernen anzuhalten.

Der Bildungsbereich *Sprache* stellt „nicht nur das wichtigste Kommunikationsmittel des Menschen, sondern zugleich den Schlüssel für ein Erkennen, Denken, Interaktion, Integration, Lernen und Bildung dar“ (König 2014: 215). Sprache bedeutet Kommunikation, denn „sprechen heißt: miteinander sprechen“ (Schäfer 2001: 173). Die Sprachkompetenz gilt als Schlüsselkompetenz und als Grundlage für das spätere schulische Lernen und für die Teilhabe am gesellschaftlich-kulturellen Leben. Der Sprachförderung wird daher eine Priorität für die frühkindliche Bildung zuerkannt (vgl. Becker-Stoll et al. 2014: 118). Die Entwicklung von Sprachkompetenzen beginnt mit dem Kennenlernen von Lauten und den nonverbalen Aspekten von Sprache wie Gesten, Mimik und Tonfall und soll über das Vorlesen von Geschichten oder durch gemeinsames Anschauen von Bilderbüchern gefördert werden. Zugleich soll das pädagogische Personal bemüht sein, Neugierde an fremden Sprachen zu entwickeln.

Der Förderschwerpunkt des natur- und kulturellen Bereichs beinhaltet nicht nur die Anregung, Vorgänge in der unbelebten *Natur*, wie z.B. die Elemente Erde, Luft, Wasser und Feuer zu beobachten und Inhalte der belebten Natur wie

Wachstum, Pflege und Versorgung von Tieren und Pflanzen kennenzulernen. Es soll nicht nur eine Auseinandersetzung von schützenswerter Natur angeregt werden, sondern es ist angestrebt, den Kindern Inhalte naturwissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen näher zu bringen. Naturwissenschaftliches- logisches Denken wird durch das Ordnungssystem der Mathematik aufgebaut. Mathematisches Denken gilt ebenfalls als Basis für das lebenslange Lernen. Durch das spielerische Erfassen geometrischer Figuren, durch kleine Zahlenaufgaben oder durch das Ordnen von Gegenständen nach ihrer Größe kann das Kind ein Verständnis von mathematischen Grundbegriffen erwerben.

7. Personalstruktur der Kindertageseinrichtungen

Die Rolle der erzieherischen Fachkräfte für die elementarpädagogische Arbeit und die Bedeutung ihrer Qualifikationen werden sowohl von der Wissenschaft als auch von der Gesellschaft und der Politik in den Vordergrund gestellt. Das pädagogische Personal der Kindertageseinrichtungen wird als Schlüssel zur guten Qualität angesehen.¹⁰

Sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in Nordrhein-Westfalen besteht das Personal in den Tageseinrichtungen überwiegend aus staatlich anerkannten Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Diese Differenzierung beruht auf den historisch gewachsenen Anforderungen an die Qualifikation der in den Einrichtungen tätigen Personen.

Nachstehend erfolgt eine Darstellung der historischen Entwicklung des elementarpädagogischen Berufsfeldes mit einem Überblick über den Berufsstand der Erzieherin und der Kinderpflegerin, gefolgt von einer theoretischen Aufarbeitung des in dieser Studie zugrunde gelegten Habitusbegriffes.

7.1 Historische Entwicklung

Die Berufsgruppe der pädagogischen Fachkräfte ist in ihrer Entstehung und Entwicklung eng mit der Historie der öffentlichen und außerfamiliaren Kleinkindererziehung und -betreuung verknüpft, wobei nicht nur pädagogische

¹⁰ vgl. AKTIONSRATBILDUNG 2012:7

Prämissen von Bedeutung waren, sondern auch soziale, wirtschaftliche und politische Interessen die Entwicklung beeinflussten.

Bis ins 17. Jahrhundert erfolgte die Erziehung und Unterrichtung kleiner Kinder durch die Eltern im Familienverbund. Ausgehend von den Gebräuchen des französischen Adels etablierte sich in der gehobenen Gesellschaft und der Aristokratie die Beschäftigung einer Gouvernante, eine durch eine höhere Ausbildung sich auszeichnende Frau, die innerhalb der Familie die Erziehung der Kinder übernahm und sich als „Lehrerin“ der Kinder verstand. Allerdings gilt die Gouvernante nicht als direkte Vorläuferin der heutigen Erzieherin, sondern der Mitte des 19. Jahrhunderts entstandene Beruf der Kinderpflegerin (vgl. Nagel 2000: 11).

Ende des 18. Jahrhunderts und zu Beginn des 19. Jahrhunderts zwangen veränderte ökonomische Verhältnisse (Massenarmut, Industrialisierung) die Mütter durch außerhäusliche Tätigkeit zum Unterhalt beizutragen. Sie konnten daher ihre „mütterliche“ Aufgabe der Kindererziehung und -betreuung nicht mehr erfüllen. Um die Kinder vor Verwahrlosung, Unfällen und Kriminalität zu schützen, wurden außerfamiliäre Anstalten für die Kinder der arbeitenden Bevölkerung gegründet, wobei die Bezeichnungen in den einzelnen deutschen Ländern variierten. Sie lauteten: Kleinkinder-, Verwahr-, Hüte-, Sitz- oder Spielschulen. Die Aufgabe der Betreuung und Verwahrung der Kinder übernahmen Frauen, die „Wartefrauen, Wärterinnen, Bewahrerinnen“ genannt wurden (vgl. Gary 1995:44) oder ältere Mädchen, die keiner besonderen Ausbildung bedurften, sondern den Weisungen und der Aufsicht „ehrenamtlicher Damen“ (Derschau 1987:68) Folge zu leisten hatten. Die Behütung und Betreuung der aus sozial niederen Klassen stammenden Kinder verfolgte noch keine „pädagogische Arbeit“ (Erning 1987:22) und bedurfte deshalb keiner institutionalisierten Ausbildung. Alleine fürsorgliche Motive führten zur Gründung der ersten Einrichtungen Anfang des 19. Jahrhunderts, so beispielhaft die von Regine Jolberg um 1840 gegründete „Strickschule“ in Leutesheim/Baden, aus der sich eine Kleinkinderbewahranstalt entwickelte (vgl. von Hauff 2006: 162).

Impulse für eine Ausbildung des erzieherischen Personals gingen von dem evangelischen Pfarrer Theodor Fliedner (1800-1864) und dem Gründer des „Kindergartens“ Friedrich Fröbel (1782-1852) aus.

Fliedner errichtete 1835 aus sozialfürsorglichen Motiven in Kaiserswerth ebenfalls eine „Strickschule“ für arme Kinder, die er ein Jahr später zu einer Kleinkinderschule erweiterte und eröffnete gleichzeitig die Diakonissenanstalt, der er ein erstes evangelisches Seminar für Kleinkinderlehrerinnen angliederte (vgl. Metzinger 1993: 39). Die Ausbildungskurse, an denen meist ältere Frauen (Witwen) teilnahmen, die schon über eine gewisse Lebenserfahrung verfügten, dauerte zunächst nur wenige Wochen, wurde schließlich jedoch auf mehrere Monate bis zu einem Jahr ausgedehnt. Die Ausbildung war „einseitig auf religiöse Erbauung und praktische Anleitung ausgerichtet“ (Derschau 1976: 37, zit. nach Metzinger 1993: 44), so dass für die Vermittlung von pädagogischen Grundkenntnissen kein Raum blieb. Die derart ausgebildeten Kleinkinderlehrerinnen trugen zum Ausbau der konfessionellen Kinderpflege in Deutschland bei.

Friedrich Fröbel verfolgte etwa zur gleichen Zeit pädagogische und bildungspolitische Motive als er im Jahre 1840 seine „Kinderpflege- und Beschäftigungsanstalt“ in Blankenburg/Thüringen in „Kindergarten“ umbenannte und eine Ausbildungsstätte für die dort beschäftigten Fachkräfte, die sogenannten Kindergärtnerinnen, schuf. Diese sollten auf die Tätigkeit in Kleinkinderschulen vorbereitet werden mit dem Fokus auf kindgemäße Unterstützung der Familien in Erziehungsfragen. Leitmotiv war nicht eine sozial ausgerichtete Hilfeleistung (vgl. Derschau 1987: 69). Fröbel forderte von den Probandinnen ein hohes Allgemeinwissen mit pädagogischen und psychischen Grundkenntnissen, verbunden mit der Gabe reflektierender Beobachtung der kindlichen Entwicklung (ebd.:70) und verfolgte das Ziel, den Kindergarten als unterste Stufe des allgemeinen Bildungssystems auszubauen. Der Kindergarten sollte jedoch nicht eine Vorstufe vor der Schule sein (vgl. Denner 1992: 12), sondern als eigenständige Bildungsstufe den pädagogischen Bildungsauftrag verwirklichen (vgl. Hoffmann 1934: 167f). Mit der Gründung des Kindergartens und der Ausbildungsstätte hatte Fröbel einen neuen Frauenberuf geschaffen.

Die ersten Ansätze einer berufsqualifizierenden Ausbildung fanden eine fruchtbare Ergänzung durch die erste deutsche Frauenbewegung. Nachdem eine Verfügung des preußischen Kultusministers im Jahre 1885 eine staatliche Regelung der Ausbildung und Prüfung der „Kleinkinderlehrerinnen, Kindergärtnerinnen, Erzieherinnen“ untersagt hatte (vgl. Metzinger 1993: 86), bemühte sich die Frauenbewegung um eine Anerkennung qualifizierter Berufe.

Der Beruf der Kleinkinderlehrerin oder Kindergärtnerin galt als besonders geeignet, weil deren Tätigkeit die einer Mutter ähnele und somit dem > Wesen < der Frau entspreche und die „angeborene“ Mütterlichkeit Frauen für die erzieherische Arbeit prädestiniere (vgl. Aden-Grossmann 2011: 198).

Erstmals im Jahre 1908 bezog das preußische Kultusministerium die Ausbildung der Kindergärtnerinnen im Rahmen der Neuordnung des Mädchenschulwesens in den Lehrplan der neu entstandenen Frauenschulen ein und erließ 1911 Prüfungsbestimmungen für Kindergärtnerinnen und Jugendleiterinnen, praxiserfahrene Kindergärtnerinnen mit einer Zusatzausbildung (vgl. Metzinger 1993: 87; Aden-Grossmann 2011: 199). Die Tätigkeit der Kindergärtnerin als Beruf wurde damit staatlich anerkannt und eine Vereinheitlichung der Ausbildung angestrebt.

In der Weimarer Republik erfolgte ab 1928 eine Umgestaltung der Kindergärtnerinnenausbildung, die nunmehr mit der Ausbildung zur Hortnerin, der Erzieherin des Schulkindes außerhalb der Familie, zusammengeführt wurde. (vgl. Metzinger 1993: 101). Im Jahre 1930 wurde eine neue Prüfungsordnung für die Aufnahme in Seminaren für Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen erlassen (ebd.: 117).

Nach dem 2. Weltkrieg knüpfte die Erzieherinnenausbildung, die in der föderalistischen Bundesrepublik in die Zuständigkeit der einzelnen Bundesländer fällt, zunächst an das Ausbildungskonzept der Weimarer Republik vor 1933 an. Einige Bundesländer überarbeiteten die zwischen 1928 und 1933 erlassenen Ausbildungsanordnungen, während andere Bundesländer neue Ordnungen erließen (vgl. Derschau 1987: 72; Metzinger 1993: 137).

7.2 Die Kinderpflegerin

Schon Fröbel wollte der Mutter eine geschulte Helferin zur Pflege und Erziehung der Kinder zur Seite stellen und proklamierte neben der Ausbildung der Kindergärtnerin die Ausbildung der Kinderpflegerin, die zunächst nur auf die Mitarbeit in der Familie ausgerichtet war. Neben hauswirtschaftlichen Arbeiten beinhaltete die Tätigkeit auch erzieherische und pflegerische Handlungen (vgl. Derschau 1987: 74). Als die Kinderpflegerinnen zunehmend in außerfamiliäre

Einrichtungen der Kindererziehung eingesetzt wurden, erhielten sie auch eine sozial-pädagogische Ausbildung. Das ursprünglich auf die Familie begrenzte Tätigkeitsfeld erweiterte sich stark, und die Kinderpflegerin arbeitet mittlerweile als „Helferin“ in der hierarchischen Struktur des sozialpädagogischen Berufsfeldes (vgl. Aden-Grossmann 2011: 204).

7.2.1 Das Berufsbild der Kinderpflegerin

Das Berufsbild der Kinderpflegerin umfasst die Befähigung zur unterstützenden Tätigkeit bei pflegerischen und betreuerischen Handlungen.

Kinderpflegerinnen finden Beschäftigungsmöglichkeiten in Kinderheimen, Kinderkliniken, Privathaushalten und sozialpädagogischen Einrichtungen. In den Kindertageseinrichtungen arbeiten sie als Ergänzungskräfte und unterstützen die sozialpädagogischen Fachkräfte.

Unabdingbar sind Kontaktbereitschaft, Konfliktfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Einfühlungsvermögen für die Arbeit mit kleinen Kindern. Besondere Vorlieben sollten Kunst und Musik sowie Fertigkeiten im Fach Werken sein, verbunden mit Kenntnissen in der Biologie.¹¹

Das Tätigkeitsfeld erstreckte sich in der Vergangenheit auf Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintrittsalter und sollte dem „freien Spiel der Kinder einen hohen Stellenwert“ einräumen. (R. Thiersch 2001:973).

7.2.2 Der Ausbildungsgang zur Kinderpflegerin

Die Ausbildung zur Kinderpflegerin/sozialpädagogischen Assistentin ist landesrechtlich geregelt und erfolgt an Berufsfachschulen/Berufskollegs und Praktikumsbetrieben.

Die vollzeitschulische Ausbildung dauert zwei Jahre, wird ergänzt durch ein einjähriges Berufspraktikum und schließt in Nordrhein-Westfalen mit der Prüfung als „staatlich geprüfte Kinderpflegerin“ ab.¹²

Der theoretische Unterricht in den berufsübergreifenden Lernbereichen Deutsch, Politik, Sport/Gesundheitsförderung, Religion wird durch Ausbildungen in

¹¹ Vgl. BERUFENET <http://arbeitsagentur.de>

¹² Vgl. BERUFENET <http://arbeitsagentur.de/berufe>

sozialpädagogischen, pflegerischen und hauswirtschaftlichen Bereichen durch Praktika vervollständigt.

7.2.3 Die formalen Zugangsvoraussetzungen

Die Zugangsvoraussetzungen variieren, wobei in der Regel der Hauptschulabschluss oder ein mittlerer Bildungsabschluss vorausgesetzt wird.¹³

7.3 Die Erzieherin

In der Bundesrepublik Deutschland führten die Kultusministerkonferenzen der Länder (KTM) in den Rahmenvereinbarungen von 1967 und 1982 den Ausbildungsberuf „staatlich anerkannter Erzieher“ bzw. „staatlich anerkannte Erzieherin“ ein.¹⁴ Ziel der Ausbildung ist eine selbstständige und eigenverantwortliche Tätigkeit in allen sozialpädagogischen Bereichen als Erzieher oder Erzieherin und stellt die „klassische Kindergärtnerinnenausbildung“ dar (vgl. Konrad 2004: 203).

7.3.1 Das Berufsbild der Erzieherin

Erzieherinnen nehmen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Alter bis 27 wahr (§ 7 SGB VIII) und arbeiten familienergänzend, familienunterstützend oder familienersetzend. In Tageseinrichtungen für Kinder unterstützen sie die Entwicklung von Mädchen und Jungen zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten. Die Ausbildung zielt darauf ab, ihr Handeln an den Bedürfnissen der Kinder, ihrer Familien und den gesellschaftlichen Anforderungen zu orientieren. Sie sollen zum Wohle der Kinder mit den Erziehungsberechtigten partnerschaftlich zusammenarbeiten und ihre Arbeit im Team mit anderen sozialpädagogischen und therapeutischen Fachkräften planen und gestalten.¹⁵

¹³ Vgl. BERUFENET <http://arbeitsagentur.de> – Stand: 01.09.2014

¹⁴ Vgl. Aden-Grossmann 2011: 200

¹⁵ Bildungsgang der Fachschulen des Sozialwesens; Fachrichtung Sozialpädagogik, Lehrplan zur Erprobung – Rd. Erl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 22.5.2014

7.3.2 Der Ausbildungsverlauf zur Erzieherin

Die Erzieherinnenausbildung ist in NRW eine rein schulische Ausbildung und findet an staatlichen, kirchlichen oder privaten Fachschulen für Sozialwesen – Fachrichtung Sozialpädagogik – statt, die in einem Berufskolleg eingegliedert sind (vgl. Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg - APO -BK, Anlage E). Ziel der Ausbildung ist die Befähigung, Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben zu übernehmen und in allen sozialpädagogischen Bereichen – und nicht nur in der Frühpädagogik - als Erzieherin selbstständig und eigenverantwortlich tätig zu sein. Es ist eine berufliche Weiterbildung, die zu einem staatlichen postsekundären Abschluss führt, und der Ausbildungsverlauf basiert auf der Rahmenvereinbarung über Fachschulen (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 7.11.2002 i.d.F. vom 03.03.2010). An die zweijährige überwiegend fachtheoretische Ausbildung schließt sich ein einjähriges Berufspraktikum an. Der gesamte Ausbildungsweg dauert unter Einbeziehung der beruflichen Vorbildung in der Regel fünf Jahre, mindestens vier Jahre. Nach bestandener Abschlussprüfung lautet die Berufsbezeichnung „staatlich anerkannte Erzieherin“ oder „staatlich geprüfte Erzieherin“.

Der Unterricht umfasst neben den fachrichtungsübergreifenden und den fachrichtungsbezogenen Lernbereichen praktische Übungen in verschiedenen Tätigkeitsfeldern.

7.3.3 Die alternativen Zugangsvoraussetzungen

Zur Ausbildung wird zugelassen, wer einen mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) oder einen als gleichwertig anerkannten Bildungsabschluss nachweist und über eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung verfügt. Einschlägige Berufsausbildungen stellen beispielhaft die Ausbildung zur staatlich geprüften Kinderpflegerin oder Sozialhelferin sowie Heilerzieherin dar (<http://berufenet.arbeitsagentur.de>).

Alternativ können Bewerberinnen zugelassen werden, die über die Hochschulreife oder Fachhochschulreife verfügen und ein einschlägiges mehrmonatiges Praktikum absolviert haben. Keine berufliche Ausbildung wird benötigt, wenn bereits ein Abschluss der höheren Berufsfachschule des Sozialwesens oder der Abschluss der Fachoberschule des Sozialwesens zertifiziert ist.

7.4 Das Qualifikationsgefüge in den Kindertageseinrichtungen

Ohne die zahlenmäßig nicht ins Gewicht fallenden – und in dieser Arbeit nicht berücksichtigten – Dipl.-Sozialpädagogen/-arbeiter, Dipl.-Pädagogen, Erziehungswissenschaftler, (Diplom-) Heilpädagogen, Kindheitspädagogen und sonstigen im Sozial- und Gesundheitswesen Tätigen, besteht das pädagogische Personal in den Kindertageseinrichtungen im Wesentlichen aus examinierten Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen.

Ende der siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts verfügten knapp 60 Prozent des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen über eine einschlägige fachliche Qualifikation, während 40 Prozent der Mitarbeiter lediglich auf einen Qualifikationsabschluss unterhalb der Fachschulebene verweisen konnten (vgl. Thole 2008: 272f.).

Das in der Bundesrepublik Deutschland tätige pädagogische Personal (ohne freigestellte Einrichtungsleitung, Verwaltung, Hauswirtschaft und Technik) erhöhte sich von rund 340.000 im Jahre 2006 auf eine Beschäftigtenzahl von über 502.000 im Jahre 2014.¹⁶ Die Steigerung des personellen Ausbaus der bildungsorientierten Betreuungsangebote beruht im Wesentlichen auf dem seit dem 1. August 2013 bestehenden Anspruch auf einen Kindertagesbetreuungsplatz für Kinder von ein bis drei Jahren. Von den über eine halbe Million Tätigen im Jahre 2014 weisen knapp 355.000 den Berufsausbildungsabschluss der Erzieherin und rund 60.700 den Berufsausbildungsabschluss der Kinderpflegerin auf. Darüber hinaus sind etwa 15.650 Personen ohne sonstigen Berufsabschluss und ca. 12.750 Personen ohne abgeschlossene Ausbildung in den Kindertageseinrichtungen tätig, die als Ergänzungskräfte eingesetzt werden.¹⁷

7.5 Die Professionalität pädagogischer Fachkräfte

Die wissenschaftlichen Diskurse und politischen Diskussionen über die Professionalität im Kontext der Pädagogik der Kindheit thematisieren die

¹⁶ Daten-Portal Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2014, Tabelle 2.2.6, Internetrecherche

¹⁷ Daten-Portal Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2014, Tabelle 2.2.3, Internetrecherche

Berufsausübung der pädagogischen Fachkraft und damit die Mikroebene pädagogischen Handelns. Das pädagogische Personal soll Fähigkeiten und Eigenschaften aufweisen, die geeignet sind, den Alltag in der Kindertageseinrichtung qualitativ zu gestalten. Dabei beeinflusst der Wandel der Tageseinrichtung von einer Institution der Tagesbetreuung – mit dem Schwerpunkt hygienischer und organisatorischer Tätigkeiten – hin zu einer eigenständigen bildungs- und sozialpolitischen Institution der Elementarpädagogik, das Aufgabenspektrum der pädagogischen Fachkräfte. Neben Betreuungs- und Erziehungsaufgaben sollen die kindlichen Bildungsprozesse gestärkt und weiterentwickelt werden unter Einbeziehung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Die Diskurse um frühkindliche Bildungsprozesse betonen die pädagogische Qualifikation des Personals und die Bedeutung der Interaktionen für die kognitive Entwicklung des Kindes (vgl. Reißmann et al. 2014: 468). Für die Bewältigung der Alltagssituationen wird zudem eine soziale Kompetenz eingefordert.

„Sozialpädagogisches Können“ muss „die Ungewissheit bewältigen, dass sie die Sache, um die es geht, nicht einfach voraussetzen kann, sondern als etwas Offenes, Klärungsbedürftiges zu verstehen hat. Sie braucht dafür vielseitigen Sachverstand, wie auch die Fähigkeit, sich des Sachverstandes anderer zu bedienen“ (Müller, B. 2002: 736).

Dieses erweiterte Aufgabenfeld führt zu der professions- und berufsfeldbezogenen Frage, welche Qualifikationen eine frühpädagogische Fachkraft aufweisen soll.

Die Professionalisierung verfolgt die Anhebung der pädagogischen Qualitäten. Den Bildungsstand des pädagogischen Personals zu erweitern, dient insbesondere dem Ziel, die Prozessqualität zu steigern, d.h. die Gesamtheit der Interaktionen zwischen den Fachkräften und den Kindern (Flösser 2001: 1467). Von besonderer Bedeutung ist dabei der Transfer vom wissenschaftlichen ins praxisbezogene Wissen, denn das wissenschaftliche Wissen „löst sich im Medium des professionalen Handelns gleichsam auf, und das Können zeigt sich durch szenische Präsenz aus“ (Nittel 2004: 351).

7.5.1 Das Wissen und Können einer pädagogischen Fachkraft

Neben der Konzentrationsfähigkeit, der Fähigkeit logisch-analytisch zu denken

und der Fähigkeit, Probleme zu erkennen und lösen zu können, bilden didaktische und methodische Kompetenzen den Inhalt der pädagogischen Orientierung. Das neue Bildungsverständnis fordert dabei ein Eingehen auf die individuellen Interessen und Bedürfnisse des Kindes in der Verantwortung, allen Kindern, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, die Chance einer gleich hohen Qualität an frühkindlicher Bildung und Förderung zu gewähren.

Konsens besteht sowohl in den interdisziplinären Wissenschaften als auch in der pädagogischen Praxis, dass der Kern jeden pädagogischen Handelstheoretisches Fachwissen über kindliche Lernprozesse und das im pädagogischen Alltag erworbene und verwendete Wissen beinhaltet (vgl. Thole 2008: 277; Reißmann et al. 2014: 472).

7.5.2 Der berufsspezifische Habitus einer pädagogischen Fachkraft

Die professionelle Identität der pädagogischen Fachkräfte besteht allerdings nicht nur aus dem Fundus fachspezifischen Wissens, sondern auch Erfahrungen aus Kindheit und Berufspraxis stellen für die pädagogische Orientierung einen wichtigen Bezugsrahmen dar. Die „auf den Wegen durch das Leben angehäuften Erfahrungen“ (Thole 2008: 282) bilden neben dem in der Berufspraxis erworbenen Wissen und Können die bedeutsamsten Ressourcen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags (vgl. Dewe/Otto 2001: 1414). Die Erfahrungen mit der eigenen Erziehung und Sozialisation bestimmen als handlungsleitendes Selbstverständnis im Sinne eines Habitus unbewusst die Handlungen und Interaktionen der pädagogischen Fachkraft. Besonders die auf eigene Bindungserfahrungen beruhende Disposition der Feinfühligkeit kann nicht durch Übungslektionen erworben werden. Ebenso dürfte die Fähigkeit des Verstehens nur durch einen berufsspezifischen Entwicklungsprozess generiert werden können.

Das Habituskonzept des französischen Kulturosoziologen Pierre Bourdieu erachtet den Menschen als Akteur im sozialen Raum. Als „sozialen Raum“ versteht Bourdieu die Gesellschaft, in der die gesamte Struktur des Habitus in Form von inkorporierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata bestimmt wird. Diese Struktur ist abhängig von der Position des Individuums in dem sozialen Raum. Bourdieu verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff des Kapitals, welches über die individuellen Ressourcen des Menschen und

gleichzeitig über seine gesellschaftliche Durchsetzungsfähigkeit Auskunft gibt, und unterteilt dieses in soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital (vgl. Hoffmann 2002: 355). „Kriterium für die soziale Unterscheidung ist dabei die Verfügung über ökonomisches und kulturelles Kapital: in der Ausstattung mit Kapital, sowohl in der Gesamtmenge an Kapital als auch in der Art des Kapitals bzw. in der Kombination der Kapitalarten (ökonomisches und kulturelles Kapital) unterscheiden sich die Individuen“ (Krais/Gebauer 2014: 36).

Für die Verortung des Akteurs im sozialen Raum spielen die relative Stellung der Individuen zueinander und die Distanzen zwischen den Positionen im sozialen Raum eine besondere Rolle. Die Position des Akteurs dokumentiert sich in seiner Lebensführung. „Die Lebensstile bilden also systematische Produkte des Habitus, die in ihren Wechselbeziehungen entsprechend den Schemata des Habitus wahrgenommen, Systeme gesellschaftlich qualifizierter Merkmale konstituieren“ (Bourdieu 1987: 281). In dieser Verknüpfung von Klassenlage und Lebensführung ist Bourdieus zentraler Beitrag zur Klassendiskussion zu verstehen (vgl. Krais/Gebauer 2014: 36).

Der soziale Akteur verfügt über einen Habitus, „den vergangene Erfahrungen“ in den Körper „einprägen“ (Bourdieu 2010: 177). Der Habitus ist nicht angeboren, sondern wird von früher Kindheit an „in der Auseinandersetzung mit der Welt, in den Interaktionen mit anderen“ erworben (Krais/Gebauer 2014: 61). Er bildet sich im Laufe eines Lebens, unterliegt Modifizierungen und verändert sich bis hin zu einer Verfestigung.

„Strengste soziale Befehle richten sich nicht an den Intellekt, sondern an den Körper, der dabei als >Gedächtnisstütze< behandelt wird“ (Bourdieu 2010: 181). Der Habitus beinhaltet Erfahrung und praktisches Wissen (vgl. Krais/Gebauer 2014: 63; Bourdieu 1987: 134f.). Beides muss durch ständige Interaktionen erarbeitet werden, denn „die Kompetenz des >Kenners< ist die praktische Beherrschung, die wie jede Kunst zu denken oder zu leben nicht ausschließlich durch Regeln und Vorschriften weitergegeben wird, deren Erlernung vielmehr einen übers normale Maß hinausgehenden Kontakt voraussetzt“ mittels dessen die „Regeln der Kunst unbewusst“ angeeignet werden (Bourdieu 1987: 121).

Als strukturierendes Prinzip (modus operandi) wirken die einverlebten Handlungen auf den sozialen Raum zurück („Rückübersetzung“, Bourdieu ebd.:

281) und als strukturiertes Prinzip (opus operatum) bilden sie die Sammlung unterschiedlicher Erfahrungen. Der Habitus erfüllt eine doppelte Funktion als Werk und als Handlungsweise zugleich.

Innerhalb eines „betreffenden Feldes“ (ebd.: 195), d.h. beispielhaft innerhalb derselben gesellschaftlichen Klasse oder innerhalb derselben Berufsgruppe führt die `Einverleibung´ der Strukturen im Verlauf des sozialisatorischen Prozesses zu einer „unbewussten Klassifikation“ (Krais/Gebauer 2014: 25) und somit zu einem klassenspezifischen Habitus. Allerdings sind nicht „alle gemeinsam und gleichzeitig effizient“ (Bourdieu 1987: 194). Innerhalb desselben sozialen Raumes unterscheidet der individuelle Habitus als „charakteristisches Dispositionssystem“ (Bourdieu 1987: 25) die einzelnen Akteure.

„Dispositionen erlauben das unmittelbare Erfassen wirklich zu begreifen, das die Akteure an den Tag legen, wenn sie Erkenntnisformen auf die Welt applizieren“ (Bourdieu 2010: 200). Die zwischen den tatsächlichen sozialen Positionen waltende Dialektik zeigt sich deutlich „im Falle der in Ungewissheitszonen des sozialen Raums situierten Positionen, etwa jener Berufe, für die weder eindeutige Zugangs- noch Ausübungskriterien festgelegt sind“ (ebd.). Als einen dieser Berufe führt Bourdieu *expressis verbis* die Tätigkeit des Erziehers an.

Habitus beinhaltet praktisches Handlungswissen, das aus der Rekonstruktion verinnerlichter Erfahrungen erwachsen ist und die Handlungsstruktur eines jeden Menschen bestimmt. Das reflexive Wissen addiert mit dem wissenschaftlichen Fachwissen, bilde den Kern des Professionswissens und ist verortet im Begriff des Könnens (vgl. Dewe/Otto 2001: 1419), das im täglichen Berufsalltag angewendet wird. Auch wenn die Probleme und Fallgestaltungen jeweils anders sind, werden sie durch das gleiche zugrundeliegende Handlungsmuster der pädagogischen Fachkraft kontextualisiert (ebd.).

7.5.3 Die Bereiche professionellen Handelns

Theoretisches Wissen und praktische Erfahrungen im Sinne eines berufsspezifischen Habitus bestimmen nicht nur die berufliche Sozialisation des pädagogischen Personals, sondern führen im Kontext didaktischer Ansätze zu den Bereichen, die im Mittelpunkt der Professionalität pädagogischer Fähigkeiten stehen. Es sind die Bereiche pädagogisches Sehen, pädagogisches Denken und pädagogisches Handeln.

Pädagogisches Sehen ist geprägt von einer Haltung, die sich bemüht, Kinder zu verstehen und auf Fragen, Bedürfnisse und Signale der Kinder eingeht.

Pädagogisches Denken meint das berufsspezifische Fachwissen über Bildungsprozesse, über die Bedeutung von Bildungsverhalten und über Methoden der Diagnostizierung und wird oftmals mit dem Begriff „Orientierungskompetenz“ umschrieben.

Die Didaktik pädagogischen Handelns umfasst die alltägliche Arbeit und damit die Art und Weise, wie die Fachkraft ihre pädagogische Entwicklungstätigkeit gestaltet. Wissenschaftlich-theoretische Ansätze unterteilen den Bereich noch in eine Didaktik des Vorbildes, der indirekten Erziehung und des Dialogs (vgl. Liegle 2008a: 104). In der Qualitätsforschung wird der Bereich pädagogisches Handeln mit „Prozessqualität“ bezeichnet.

8. Gesetzliche Grundlagen in Nordrhein-Westfalen

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland unterscheidet zwischen der ausschließlichen Gesetzgebung des Bundes und der konkurrierenden Gesetzgebung, d.h. der Gesetzgebung, zu der auch die Länder befugt sind, aber nur solange und soweit der Bund von seinem Gesetzgebungsrecht noch keinen Gebrauch gemacht hat sowie der Gesetzgebung der einzelnen Bundesländer.

8.1 Konkurrierende Gesetzgebung

Der Bereich der Kindergartenbetreuung unterliegt der konkurrierenden Gesetzgebungskompetenz des Bundes, da die Kindergartenbetreuung nach mehrfachen Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichtes unter den Begriff der „öffentlichen Fürsorge“ des Artikel 74 Abs. 1 Nummer 7 GG fällt. Sie helfe den Eltern bei der Erziehung, fördere und schütze die Kinder und trage dazu bei, positive Lebensbedingungen für Familien mit Kindern zu schaffen. Für das spätere Sozialverhalten der Kinder sei diese zumeist erste Betreuung außerhalb des Elternhauses in hohem Maße prägend. Zwar sei der Kindergarten zugleich Bildungseinrichtung im elementaren Bereich, dieser Bildungsbezug entziehe jedoch das Kindergartenwesen nicht der Gesetzgebungskompetenz des Bundes.

Die fürsorgerischen und bildungsbezogenen Aufgaben seien untrennbar miteinander verbunden und der Schwerpunkt sei nach wie vor eine fürsorgende Betreuung mit dem Ziel einer Förderung sozialer Verhaltensweisen und damit präventiver Konfliktvermeidung.

Aufgrund der konkurrierenden Gesetzgebungskompetenz verbleibt dem Bund gemäß Artikel 72 Abs. 2 GG die Befugnis zur Gesetzgebung, „wenn und soweit die Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse im Bundesgebiet oder die Wahrung der Rechts- und Wirtschaftseinheit im gesamtstaatlichen Interesse eine bundesgesetzliche Regelung erforderlich macht“. Solange und soweit der Bund von seinem in dieser Weise eingeschränkten Recht zur Gesetzgebung keinen Gebrauch macht, haben die Länder die originäre Kompetenz der Gesetzgebung im Bereich des Bildungswesens.

8.2 Bundesgesetzliche Regelungen

Der Bund hat von seiner konkurrierenden Gesetzgebungskompetenz für die Kinderbetreuung u.a. Gebrauch gemacht durch das Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts (Kinder- und Jugendhilfegesetz – KJHG vom 26.06.1990). Kernstück dieses Gesetzes ist das 8. Buch Sozialgesetzbuch, dem SGB VIII (Artikel 1 KJHG).

Dieses Gesetz löste das bis dahin geltende Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) aus dem Jahre 1922 ab. Während zuvor Betreuung und Erziehung im Vordergrund standen, sollen nunmehr zusätzlich frühkindliche Bildungsangebote geschaffen werden. Die Einheit von Bildung, Betreuung und Erziehung gilt heute als Charakteristikum eines modernen Früherziehungskonzeptes in Deutschland.

Bedeutsame Änderungen erfuhr das SGB VIII durch das Schwangeren- und Familienhilfegesetz vom 27.07.1992 (SFHÄndG), mit dem das Recht auf einen Kindergartenplatz für ein Kind vom vollendeten 3. Lebensjahr an bis zum Schuleintrittsalter begründet wurde. Für Kinder unter drei Jahren sollten nach Bedarf Plätze in Tageseinrichtungen – und soweit für das Kind erforderlich – Tagespflegeplätze vorgehalten werden.

Die bundesgesetzlichen Bemühungen, den qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Betreuung für unter dreijährige Kinder

voranzutreiben (vgl. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung vom 10.10.2005 – Drucksache 15/6014, Seite 9), führte zur Verkündung des Tagesbetreuungsausbaugesetzes (TAG) aus dem Jahre 2004 und dem Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (KICK) aus dem Jahre 2005. Im Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) wurden die Normen des SGB VIII hinsichtlich der zentralen Elemente der Förderung von Kindern und Tageseinrichtungen und in der Tagespflege bestimmter geregelt (§§ 22-23 SGB VIII), der Begriff >bedarfsgerechte Versorgung< im Hinblick auf Kinder unter drei Jahren durch objektive Kriterien konkretisiert (§ 24 Abs. 2 – 5 SGB VIII) und eine verbindliche Ausbauplanung vorgeschrieben (§ 24 a SGB VIII).

Das Kinderförderungsgesetz (KiföG) vom 10.12.2008 begründete schließlich ab dem 01.08.2013 (§ 24 Abs. 2 SGB VIII in der Fassung von Artikel 1 Nr. 7 KiföG) einen bundesweiten Rechtsanspruch auf frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung (§ 22 Abs. 1 Satz 1 SGB VIII) für Kinder ab dem vollendeten ersten bis zum vollendeten 3. Lebensjahr, dem sog. Kita-Platz. Das Bundesgesetz verwendet den Begriff der „Kindertageseinrichtung“ allerdings nicht. Der Rechtsanspruch entstand als Begleitmaßnahme zum Schutze des ungeborenen Lebens, denn seine Festschreibung erfolgte im Zuge der Novellierung des § 218 des Strafgesetzbuches, des Abtreibungsparagraphens. Dem Kindergarten wurde damit eine Funktion als `Sozialeinrichtung` zugeschrieben und weniger eine Funktion als Bildungseinrichtung.

Nach diesem Gesetz besteht ein Anspruch auf Förderung in einer Tageseinrichtung oder in einer Kindertagespflege durch eine >Tagespflegeperson<, der sogenannten Tagesmutter. Beide Ansprüche stehen gleichrangig nebeneinander. Die nähere Abgrenzung von Tageseinrichtungen und Kindertagespflege ist dem Landesgesetzgeber überlassen, § 22 Abs.1 Satz 1 SGB VIII. Sachlich zuständig für die Gewährung von Leistungen und die Erfüllung der Aufgaben ist die öffentliche Jugendhilfe, wobei die Kreise und die kreisfreien Städte örtlich zuständig sind und der Landesgesetzgeber regeln kann, wer der überörtliche Träger ist, § 69 Abs. 1 SGB VIII.

8.3 Landesrechtliche Gesetzgebung in Nordrhein-Westfalen

Das Bundesland Nordrhein-Westfalen ging die Herausforderung, Bildung als

Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit zu verwirklichen, durch das am 1. August 2008 in Kraft getretene „Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz – KiBiz)“ an. Das Gesetz wurde erlassen, um den hohen Anforderungen an eine bestmögliche frühkindliche Förderung für jedes Kind, der Vereinbarkeit von Familie und Beruf angesichts der Veränderung in Familie und Arbeitswelt als auch den pädagogischen und finanziellen Herausforderungen gerecht zu werden (vgl. Vorwort zum Gesetzesentwurf). Es trat an die Stelle des Zweiten Gesetzes zur Ausführung des Gesetzes zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes aus dem Jahre 1991 (Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder, GTK - NW).

Kindertageseinrichtungen wird in § 13 KiBiz ein eigenständiger Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag erteilt mit dem Ziel, die Förderung des Kindes in der Familie zu ergänzen und die Eltern in der Wahrnehmung ihrer Erziehungsaufgaben zu unterstützen.

8.4 Zusammensetzung und Ausstattung der Kindertageseinrichtung

Die Anlage zu § 19 KiBiz regelt die Zusammensetzung der Kindergartengruppen und die personelle Ausstattung für die Finanzierung der Einrichtung.

Die Kinder sind in drei Gruppen aufgeteilt. Kinder von zwei Jahren bis zur Einschulung bilden die Gruppenform I. In der Gruppenform II werden Kinder unter drei Jahren betreut und Kinder von drei Jahren und älter sind der Gruppenform III zugeordnet.

Nur in der Gruppenform III ist der Einsatz von Ergänzungskräften ausdrücklich vorgesehen. In den Gruppenformen I und II können Ergänzungskräfte bis zur Hälfte der ausgewiesenen Fachkraftstunden eingesetzt werden. Die Tätigkeit in den Gruppenformen I und II ist ansonsten durch Fachkraftstunden (FKS) zu erbringen.

Für die Gruppenbildung enthält das KiBiz keine strikten Vorgaben, sondern gibt lediglich Orientierungen.

Die wöchentlichen Betreuungszeiten unterliegen einem Zeitkontingent von 25, 35 oder 45 Stunden.

Der aus dem Kinderbildungsgesetz resultierende Auftrag zur Förderung der frühen Kindheit richtet sich an das „pädagogische Personal“ (§ 3 KiBiz). Eine Darstellung der Funktionen des pädagogischen Personals und ihrer Qualifikationen enthält das Gesetz nicht. Der Gesetzgeber hat es der Obersten Landesjugendbehörde und den Trägern der Kindertageseinrichtungen überlassen, eine Vereinbarung über die Grundsätze einer Qualifikation der pädagogischen Kräfte und den Personalschlüssel zu treffen (§ 26 Abs. 2 KiBiz).

8.5 Personalvereinbarung des Landes mit den Trägerschaften

In Ausführung des § 26 Abs. 2 Nr. 3 KiBiz haben am 26. Mai 2008 die kommunalen Spitzenverbände, die Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtsverbände, die Kirchen und die Oberste Landesjugendbehörde des Landes Nordrhein-Westfalen eine Vereinbarung über die Qualifikation und den Personalschlüssel geschlossen.¹⁸ Die Vereinbarung bestimmt die Berufsgruppen, die die Funktion einer sozialpädagogischen Fachkraft oder einer Ergänzungskraft ausfüllen können und eröffnet den Ergänzungskräften den Weg, sich zur sozialpädagogischen Fachkraft weiterzubilden.

8.5.1 Berufsfeld der sozialpädagogischen Fachkraft

Sozialpädagogische Fachkräfte sind staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher und staatlich anerkannte Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie staatlich anerkannte Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspfleger, die an einer Fachschule oder in entsprechenden doppeltqualifizierenden Bildungsgängen der Berufskollegs ausgebildet sind (§ 1 Abs. 1 der Vereinbarung) und Kinderkrankenschwestern und Kinderkrankenpfleger, die aufgrund ihrer besonderen Qualifikation vor allem für die Betreuung von Kindern mit besonderem pflegerischem Betreuungsbedarf eingesetzt werden (§ 1 Abs. 2)¹⁹.

Sozialpädagogische Fachkräfte sind auch Absolventinnen von Studiengängen mit dem inhaltlichen Gegenstand der Kindheitspädagogik und von Studiengängen mit dem inhaltlichen Gegenstand der sozialen Arbeit mit

¹⁸ abrufbar unter www.mfkjks.nrw.de/kinder-und-jugend/kibiz

¹⁹ Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird nachfolgend alleine der Beruf der Erzieherin unter den Begriff der sozialpädagogischen Fachkraft im Sinne des § 1 der Personalvereinbarung subsumiert.

staatlicher Anerkennung

Gleichgestellt sind Absolventinnen von Studiengängen der sozialen Arbeit mit staatlicher Anerkennung und Absolventinnen von Diplom-, Bachelor- und Master-Studiengängen der Erziehungswissenschaften, wenn sie einen Nachweis über eine insgesamt mindestens sechsmonatige Praxiserfahrung in einer Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege (Kindertagesbetreuung) erbringen (§ 1 Abs. 3).

In begründeten Fällen können die Landesjugendämter Ausnahmen für den Einsatz als Fachkraft zulassen, wenn der Träger dies im Einvernehmen mit dem örtlichen Jugendamt beantragt. Die Person sollte grundsätzlich über eine pädagogische Ausbildung verfügen. Voraussetzung ist zudem, dass sie einen Nachweis über eine insgesamt mindestens sechsmonatige Praxiserfahrung in der Kindertagesbetreuung erbringt. Weitere Voraussetzung ist, dass die betreffende Kraft an Fortbildungen im Umfang von mindestens 160 Stunden teilnimmt, die insbesondere die Anforderungen an die frühkindliche Bildung auch bei unter dreijährigen Kindern berücksichtigen, § 1 Abs. 4 der Vereinbarung.

8.5.2 Berufsfeld der Ergänzungskraft

Im Berufsfeld der Ergänzungskraft unterscheidet die Personalvereinbarung die Kinderpflegerin mit einer abgeschlossenen Ausbildung von der Person, die keine derartige Ausbildung aufweist jedoch nach ihrer Qualifikation in der Lage ist, die Fachkräfte in der pädagogischen Arbeit zu unterstützen.

8.5.2.1 Ergänzungskraft mit Kinderpflegerinnenausbildung

Gemäß § 2 Abs. 1 dieser Vereinbarung sind Ergänzungskräfte in der Regel Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger, Sozialassistentinnen und Sozialassistenten, Heilerziehungshelferinnen und Heilerziehungshelfer, Krippenerzieherinnen und Krippenerzieher, Hortnerinnen und Hortner oder Personen mit einer vergleichbaren Ausbildung.²⁰

²⁰ Ebenfalls aus Gründen der Übersichtlichkeit wird nachfolgend allein die Kinderpflegerin als Ergänzungskraft im Sinne des § 2 Abs. 1 der Personalvereinbarung genannt.

8.5.2.2 Ergänzungskraft mit Eignung zur unterstützenden pädagogischen Arbeit

Andere Personen, die keine Kinderpflege- oder Heilerziehungsausbildung haben, fallen ebenfalls unter den Begriff der Ergänzungskraft, wenn sie nach Qualifikation und Eignung in der Lage sind, die Fachkräfte in der Einrichtung in der pädagogischen Arbeit zu unterstützen. Voraussetzung hierfür ist, dass die Ergänzungskraft am 15. März 2008 in der Einrichtung eingesetzt waren, §2 Abs. 2 der Vereinbarung.

8.5.3 Einsatz von Ergänzungskräften im Rahmen von Fachkraftstunden

Ergänzungskräfte, die eine Kinderpflegerinnenausbildung aufweisen, (Abs. 1 von § 2 der Vereinbarung) oder nach Qualifikation und Eignung in der Lage sind, die Fachkräfte in der Einrichtung in der pädagogischen Arbeit zu unterstützen (Abs. 2 von § 2 der Vereinbarung) können in den Gruppenformen I und II bis höchstens zur Hälfte der ausgewiesenen Fachkraftstunden eingesetzt werden, wenn sie in den Einrichtungen am 15. März 2008 tätig waren und spätestens bis zum 31. Dezember 2015 an 160 Fortbildungsstunden teilgenommen haben (§ 3 der Vereinbarung vom 26. Mai 2008 in der Fassung vom 1. Januar 2015). Ziel ist es, dass die Ergänzungskraft sich zur sozialpädagogischen Fachkraft weiter qualifiziert.

Die Personalvereinbarung vom 28. Mai 2008 hatte zunächst nur eine Beschäftigung dieser Ergänzungskräfte bis zum 31. Juli 2013 (Stichtag) gestattet und darüber hinaus nur, wenn die Ergänzungskraft sich zu einer sozialpädagogischen Fachkraft weiter qualifiziert oder mit einer solchen Weiterqualifizierung – zum Stichtag – *begonnen* hatte. In der Fassung der Vereinbarung vom 13. März 2013 wurde der Termin für die Weiterqualifizierung bzw. deren Beginn auf den 31. Dezember 2014 hinausgeschoben und in der Fassung vom 1. Januar 2015 ist eine Befristung für den Beginn der Weiterqualifizierung gänzlich aufgehoben. Ausreichend ist nunmehr, dass die Ergänzungskraft bis zum 31. Dezember 2015 an 160 Fortbildungsstunden teilgenommen hat. Der Inhalt der Fortbildungsstunden hat die Anforderungen an die frühkindliche Bildung auch bei unter dreijährigen Kinder zu berücksichtigen.

Die Teilnahme an 160 Fortbildungsstunden war in den bis zum 31. Juli 2013 bzw. 31. Dezember 2014 geltenden Vereinbarungen nur ausnahmsweise für den

Einsatz der Kinderpflegerin als Ergänzungskraft als ausreichend angesehen worden (ohne mit der Weiterqualifizierung zum Stichtag begonnen zu haben), die auf eine mindestens 15jährige Berufserfahrung zurückblickten und am 15. März 2008 in der Kindertageseinrichtung beschäftigt waren und denen im Einzelfall aus persönlichen Gründen eine Teilnahme an einer Weiterbildung zur sozialpädagogischen Fachkraft nicht zuzumuten war. Das Einvernehmen des örtlichen Jugendamtes war zudem erforderlich.

8.5.4 Auswirkungen des Kinderförderungsgesetzes auf den Einsatz von Ergänzungskräften

Das KiBiz NRW sieht den Einsatz von Ergänzungskräften nur in der Gruppenform III – Kinder im Alter von drei Jahren und älter – vor. Diese Gruppenform entspricht den bisherigen Kindergarten- und Kindertagesstättengruppen.

Durch den nach dem Kinderförderungsgesetz (KiföG) ab dem 1. August 2013 bestehenden bundesrechtlichen Anspruch auf einen sogenannten Kita-Platz für Kinder ab dem ersten Lebensjahr, bei dem die Betreuung in Nordrhein-Westfalen grundsätzlich von sozialpädagogischen Fachkräften zu erbringen ist, verliert die Gruppenform III, in der Kinderpflegerinnen als Ergänzungskräfte eingesetzt werden können, zunehmend zahlenmäßig an Bedeutung.

Der Rechtsanspruch für die Betreuung der Kinder vom ersten bis zum vollendeten dritten Lebensjahr begründete einen voraussehbar wachsenden Bedarf an Betreuungsplätzen in den Kindertageseinrichtungen für die Gruppenformen I und II und damit zugleich einen steigenden Bedarf an pädagogische Fachkräften, die in diesen Gruppenformen tätig sein konnten. Die Kinderpflegerinnen erfüllen die formalen und zertifizierten Voraussetzungen nicht und können deshalb nur - bis höchstens zur Hälfte der ausgewiesenen Fachkraftstunden - als Ergänzungskräfte in diesen Gruppenformen eingesetzt werden.

Der Bedarf in der *Bundesrepublik Deutschland* für Angebote in Kindertageseinrichtungen (oder für die Betreuung durch eine Tagesmutter) für Kinder unter drei Jahren wurde auf dem sogenannten Krippengipfel von Bund, Ländern und Kommunen im Jahre 2007 für das Jahr 2013 bundesweit mit etwa 780.000 Plätzen geschätzt. Dies entsprach einer Betreuungsquote von gut 39%.

Für Westdeutschland errechnete sich demnach für den 1. August 2013 (Beginn des Rechtsanspruches) ein Bedarf von rund 588.600 Plätzen. Nach den Meldungen der Länder an das Bundesfamilienministerium im Rahmen ihrer Berichtspflicht zum Investitionsprogramm des Bundes zum Ausbau der Angebote für unter Dreijährige standen im Jahre 2013 in Westdeutschland (bereits) 505.000 Plätze zur Verfügung.²¹

Während die Anzahl der ergänzend zur Erziehung und Betreuung durch die Eltern in Tageseinrichtungen (ohne Kindertagespflege) betreuten Kinder bis unter sieben Jahren sich in der Zeit von 2007 bis 2011 und 2014 nur unwesentlich erhöhte, nämlich von 2,590 Millionen im Jahre 2007 über 2.675 Millionen im Jahre 2011 zu 2.825 Millionen im Jahre 2014²² veränderte sich der Anteil der unter Dreijährigen von 279.000 im Jahre 2007 über 437.000 im Jahre 2011 hin zu 561.600 im Jahre 2014 und verdoppelte sich damit innerhalb von sieben Jahren (100%), während die Gesamtzahl der betreuten Kinder unter sechs Jahren in diesem Zeitraum nur um weniger als 10% anstieg.

Da die Anzahl der Einrichtungen für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der gesamten Bundesrepublik im Zeitraum von 2007 bis 2014 nur um 10% anstieg – und in Nordrhein-Westfalen mit ca. 9.500 fast unverändert war (vgl. Einleitung) – wird deutlich, dass der U3-Ausbau insbesondere durch die Schaffung neuer Gruppen in Kindertageseinrichtungen und nur im geringen Umfang durch die Neueröffnung von Einrichtungen erreicht wurde.²³

Der Bedarf für das Jahr 2013 an zusätzlichen Vollzeitstellen für Erzieherinnen in Tageseinrichtungen wurde im Jahre 2008 für die gesamte Bundesrepublik Deutschland mit knapp 39.000 geschätzt und bei einer konstant bleibenden Quote der Teilzeitbeschäftigten mit knapp 49.000 Personen angenommen. Dabei sind Schilling/Rauschenbach (2008: 311) von einem Erzieher-Kind-Schlüssel von 1:5 ausgegangen, wie er mittlerweile in der Anlage 1 zum § 19 des KiBiz NRW zugrunde gelegt wird, das heißt für die Gruppenform für Kinder im Alter von einem bis zu drei Jahren sind zwei Fachkräfte für zehn Kinder vorgesehen.

Der Personalschlüssel ist eine rechnerische Größe und die ausgewiesenen

²¹ vgl. Bildung in Deutschland 2014 – Teil C: 53, Internetrecherche

²² vgl. Daten-Portal des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) - Internetrecherche: <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/tabelle-2.2.5.html>

²³ vgl. Bildung in Deutschland 2014 – Teil C: 50, Internetrecherche

Betreuungsrelationen beziehen sich jeweils auf das Verhältnis Vollzeitkraft zu Ganztagskindern. Er umfasst die Gesamtarbeitszeit einer Erzieherin, die sie einerseits direkt mit Kindern verbringt (unmittelbare Arbeitszeit) und darüber hinaus für weitere Aufgaben benötigt wie z.B. Elterngespräche, Teamsitzungen, Fortbildung oder die Kooperation mit anderen Institutionen (mittelbare pädagogische Arbeitszeit) sowie Ausfallzeiten durch Urlaub, Fort- und Weiterbildung sowie Krankheit (vgl. ebd.: 2).

Die Quote der Teilzeitbeschäftigten in den Kindertageseinrichtungen und der Tagespflege betrug - in allen Bundesländern zusammen - im Jahre 2012 wie auch im Jahre 2006 fast unverändert 63%.²⁴

Insgesamt ergibt sich ein vielschichtiges Bild innerhalb der Berufsgruppe der Teilzeitbeschäftigten aufgrund unterschiedlicher Arbeitszeitmodellen. Der Anteil der vollzeitnahen Beschäftigten (32 bis unter 38,5 Wochenstunden) ist in den neuen Bundesländern auf 36% und in den alten Bundesländern auf 13% angestiegen. In Westdeutschland leisten 26% der Beschäftigten 21 bis 32 Wochenstunden, in Ostdeutschland ca. 28%. Der Anteil der unter 21 Wochenstunden Tätigen beträgt in Westdeutschland 18% und in Ostdeutschland nur 6%. Der hohe Differenzierungsgrad wird vermutlich der Tatsache geschuldet sein, dass die Betreuungszeiten der Kinder und die damit verbundene Finanzierung flexibler geworden sind und die Einrichtungen den Personaleinsatz vorsichtiger planen (ebd.: 58).

In *Nordrhein-Westfalen* besteht eine in etwa gleiche Zahlenrelation.

Im Jahre 2007 wurden 23.834 Kinder unter drei Jahren in den Kindertageseinrichtungen betreut (Gesamtzahl der Kinder in den Kindertageseinrichtungen bis unter sieben Jahre: 538.073). Im Jahre 2011 wurden 50 724 Kinder bis unter drei Jahren betreut (Gesamtzahl: 538.893). Im März 2014 entfielen auf die Gruppe der unter drei Jahren 73.999 (Gesamtzahl: 550.352). Innerhalb eines Zeitraumes von drei Jahren hat sich die Anzahl der zu betreuenden Kinder unter drei Jahren in den Kindertageseinrichtungen um 68,5% erhöht, gegenüber dem Jahre 2007 hat sich die Anzahl dieser Kinder mehr als verdreifacht (vgl. Daten-Portal des Bundesministeriums für Bildung und

²⁴ vgl. Bildung in Deutschland 2014: 32

Forschung (BMBF).²⁵

Dementsprechend verringerte sich das Aufgaben- und Betätigungsfeld der Kinderpflegerinnen.

Durch das KiBiz wurde pauschal die Eignung der Ergänzungskräfte, vornehmlich in der Absicht, die Qualität der frühen Bildung anzuheben, für die Arbeit mit unter Dreijährigen in Abrede gestellt und eine Weiterbildung verpflichtend vorgesehen. Im Ergebnis bedeutet dies, dass Ergänzungskräfte entweder eine Aus- bzw. Weiterbildung zur Erzieherin absolvieren müssen oder eine existenzgefährdende Entwicklung abzusehen ist.

Nach Schätzungen der Bertelsmann-Stiftung bestand in Nordrhein-Westfalen auf Grund der oben dargestellten statistischen Erhebungen im Jahre 2013 ein Bedarf an zusätzlichem pädagogischen Fachpersonal von ca. 17.500.²⁶

9. Weiterbildungskonzept der Landesregierung Nordrhein-Westfalen

Nur wenn ausgebildete Ergänzungskräfte, das heißt in der Regel Kinderpflegerinnen, in den Gruppenformen I und II als Fachkräfte tätig bzw. eingesetzt werden sollen, ist dies an weiteren Voraussetzungen geknüpft, die in § 3 der Personalvereinbarung umschrieben sind. In diesen Fällen wird allerdings eine Weiterbildung dieser Ergänzungskräfte zwingend.

Vor diesem Hintergrund hat das Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MGFFI Nordrhein-Westfalen) im Jahre 2008 eine Maßnahme für Ergänzungskräfte mit langjähriger Berufserfahrung konzipiert mit dem Ziel, sie zur „staatlich anerkannten Erzieherin“ zu qualifizieren und dadurch ihren Einsatz in jeder Gruppenform zu ermöglichen (vgl. MGFFI 2008).

Neben dem regulären Durchlaufen der Erzieherausbildung sieht das Konzept zwei Qualifizierungsmöglichkeiten vor:

1. „Verkürzte integrierte Erzieherausbildung unter verstärkter Einbeziehung

²⁵ Internetrecherche: <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/tabelle-2.2.5.html>

²⁶ vgl. Qualitätsausbau in KiTas, wirksame Bildungsinvestitionen: 4, Abb. 2, Internetrecherche

der vorhandenen Praxiserfahrungen“

2. Externenprüfung mit anschließendem einjährigen Berufspraktikum.

Das Ausbildungskonzept richtet sich an Ergänzungskräfte, die durch mehrjährige Berufstätigkeit in anerkannten sozialpädagogischen Einrichtungen ein hohes Maß an Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen erworben haben und diese in die Ausbildung mit einbringen können.

Für die langjährig in den Kindertageseinrichtungen tätigen Ergänzungskräfte kommt durchweg die erste Alternative der Qualifikationsmöglichkeit in Frage, so dass nachfolgend nur die verkürzte integrierte Erzieherausbildung dargestellt wird.

9.1 Die konzeptionell vorgegebenen Zugangsvoraussetzungen

Die Zugangsvoraussetzungen der berufsbegleitenden Weiterbildung sind im Einzelnen wie folgt geregelt:

9.1.1 Einschlägige Berufstätigkeit

Eingangsvoraussetzungen sind eine einschlägige Berufstätigkeit von mindestens fünf Jahren, die sich bei Teilzeittätigkeit entsprechend verlängert, und einen Berufsabschluss als staatlich geprüfte Kinderpflegerin oder eine berufliche Qualifikation im Sinne des § 28 der Anlage B der Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (APO-BK), Anlage E. Ergänzungskräfte, die nicht über einen der vorgenannten Berufsabschlüsse verfügen, müssen vor Eintritt in die Maßnahme den Berufsabschluss der staatlich geprüften Kinderpflegerin durch eine Externenprüfung erwerben.

9.1.2 Fortdauerndes Arbeitsverhältnis

Während der Ausbildung ist eine Berufstätigkeit in einer sozialpädagogischen Einrichtung im Umfang von mindestens zwei Drittel der wöchentlichen Regelarbeitszeit erforderlich. Dies ist von der Bewerberin durch einen entsprechenden Arbeitsvertrag mit dem Träger nachzuweisen. Ein befristeter Arbeitsvertrag muss mindestens über die Laufzeit des Bildungsganges abgeschlossen sein.

9.1.3 Rahmen der Allgemeinbildung

Die für die Kinderpflegerinnen-Ausbildung erforderliche Zugangsvoraussetzung eines Hauptschulabschlusses ist auch für die Weiterbildungsmaßnahme ausreichend, obwohl für die reguläre Erzieherinnen-Ausbildung ein mittlerer Schulabschluss (Fachoberschulreife) erforderlich ist.

9.2 Verlauf der Weiterbildungsmaßnahme

Die Ausbildung erfolgt an Berufskollegs, an denen die Qualifizierungsmaßnahme zur staatlich anerkannten Erzieherin auf der Grundlage der APO-BK, Anlage E, eingerichtet ist.

9.2.1 Die Dauer der Weiterbildung

Die Ausbildungsdauer orientiert sich am Lehrplan der Fachschule für Sozialpädagogik, der für die Maßnahme zugrunde zu legen ist und 2.400 Unterrichtseinheiten umfasst. Die 2.400 Unterrichtsstunden werden als Präsenzunterricht, Selbstlernphasen und „Lernen am anderen Ort“ durchgeführt. Das Berufspraktikum im Umfang von 1.200 Stunden ist integraler Bestandteil der Ausbildung. Die Praxiszeiten des Berufspraktikums werden um die ausgewiesenen Stunden für „Lernen am anderen Ort“ ergänzt.

Die Ausbildungsdauer kann je nach Organisationsmodell des durchführenden Berufskollegs differieren.

Bei einem wöchentlichen Unterrichtsangebot von durchschnittlichen 14,4 Stunden Präsenzunterricht dauert der Bildungsgang zweieinhalb Jahre (100 Wochen). In diesem Zeitraum wird die sich in der berufsbegleitenden Weiterbildung befindenden Kinderpflegerin im Umfang von 11 Wochenstunden durch Lehrkräfte des Berufskollegs in der Einrichtung begleitet.

Bei einer beispielsweise dreijährigen Organisationsform (120 Wochen) beträgt das wöchentliche Unterrichtsmaß 12 Unterrichtsstunden, für die Praxisbegleitung sind 9,2 Unterrichtsstunden erforderlich.

Die Gestaltung der Unterrichtsvorgaben unter Berücksichtigung der „Selbstlernphasen“ und dem „Lernen am anderen Ort“ werden von den

Berufskollegs individuell vorgegeben. Die Durchführung kann einen Zeitraum von zwei, zweieinhalb Jahre oder länger in Anspruch nehmen.

9.2.2 Der examinierte Abschluss

Die Abschlussprüfung, die organisatorisch und inhaltlich als Fachschuleexamen zusammen mit dem Regelsystem durchgeführt wird, berechtigt zum Führen der Berufsbezeichnung „staatlich anerkannte Erzieherin“ oder „staatlich geprüfte Erzieherin“. Mit Bestehen des Fachschulexamens erwirbt die Absolventin den mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife). Der Erwerb der Fachhochschulreife ist nicht möglich.

10. Vorannahmen und Ausgangsfragen zur Qualifizierung als sozialpädagogische Fachkraft durch die berufsbegleitende Weiterbildung der Kinderpflegerin in NRW

Die Weiterbildung zur Erzieherin bedeutet eine Steigerung ihrer pädagogischen Kompetenzen. Ob die bisherigen formalen Abschlüsse und beruflichen Ausbildungen ausreichende Ressourcen aufweisen, um den geistigen und körperlichen Anforderungen der Weiterbildungsmaßnahme zu genügen, dürfte in einem engen Zusammenhang mit den Motivationen für die Teilnahme stehen.

10.1 Die Entwicklung der beruflichen Kompetenzen

Die Kompetenzentwicklung findet über die gesamte Lebensdauer statt und rückt die individuelle Biografie der Lernenden in den Mittelpunkt der Betrachtung (Fröhlich-Gildhoff 2011:18). Sie beinhaltet „eine Neu- und Weiterentwicklung vorhandener Dispositionen zu Wissen, Willen und Werten“ (ebd.: 18 unter Bezug auf Erpenbeck/Heyse 2007: 157). Kompetenzen sind selbstorganisiert und handlungsorientiert zu erwerben unter Beteiligung der eigenen biographischen Prägung. Kompetenzentwicklung vollzieht sich in einem Bildungsprozess unter Einbeziehung von Wissen sowohl als aktives Wissen, das in konkreten Situationen anwendbar ist, als auch als Bedingung für Lernprozesse

(ebd.2011:19).

Die Lerngelegenheiten und Lernprozesse beginnen in der eigenen Kindheit und sind bildungspraktisch in den ersten Lebensjahren geleitet durch die Familie und die schulische Ausbildung.

10.2 Formale Abschlüsse als Voraussetzung

Die schulische Ausbildung der Kinderpflegerin beinhaltet lediglich den Hauptschulabschluss. Demgegenüber weist die Erzieherin einen mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) oder einen als gleichwertig anerkannten Berufsabschluss auf. Der Unterschied im schulischen Wissen könnte bereits ein nicht zu überwindendes Hindernis darstellen, um das Ziel, die Weiterbildungsmaßnahme erfolgreich zu absolvieren, zu erreichen.

Vorannahme 1

Angesichts der beschriebenen Defizite bei der schulischen Ausbildung ist gleichwohl davon auszugehen, dass die Kinderpflegerin die berufsbegleitende Weiterbildung zur Erzieherin erfolgreich abschließen kann.

Es muss untersucht werden, ob die schulische Ausbildung entscheidenden Einfluss auf die Kompetenzentwicklung nimmt und inwieweit die biographischen Faktoren mitbestimmend sind.

10.3 Relevanz des Weiterbildungskonzeptes für die Ergänzungskräfte

Die Anlage zu §19 Kinderbildungsgesetz NRW regelt die Zusammensetzung von Kindergartengruppen und deren personelle Ausstattung als Berechnungsgrundlage für die Finanzierung der Einrichtung. In den Gruppen I und II sind ausschließlich Fachkraftstunden vorgesehen. Alleine in der auf Grund des bundesrechtlich verpflichtenden Ausbaus der U-3 Plätze zahlenmäßig an Bedeutung verlierenden Gruppe III sind Ergänzungskräfte vorgesehen. Dies bedeutet, dass Kinderpflegerinnen eine berufsbegleitende Weiterbildung zur

Erzieherin entsprechend der Personalvereinbarung absolvieren müssen, um einer existenzgefährdenden Entwicklung durch den Arbeitsplatzverlust zu entgehen. Der hieraus resultierende Zwang zur Weiterbildung als sozialpädagogische Fachkraft war in der Vergangenheit noch gesteigert durch die vorgegebenen Zeiträume, innerhalb derer die Weiterbildung begonnen haben sollte. Auch wenn diese zeitliche Begrenzung mittlerweile entfallen ist, verbleibt es bei gravierenden Eingriffen in das Berufsleben. Ohne Weiterbildung zur sozialpädagogischen Fachkraft können Kinderpflegerinnen weiterhin nur als Ergänzungskräfte in den Gruppenformen I und II eingesetzt werden, allerdings nur im Einvernehmen zwischen der Obersten Landesjugendbehörde und den Trägern auch nur dann, wenn die Kinderpflegerin eine mindestens 15-jährige Berufserfahrung ausweist und 160 Stunden an Fortbildungen teilgenommen hat, die insbesondere die Anforderungen an die frühkindliche Bildung auch bei unter dreijährigen Kindern berücksichtigen. Die Beschäftigung dieser Ersatzkräfte wird auf die Hälfte der Fachkraftstunden angerechnet

Gravierende Folgen aus dem Weiterbildungskonzept ergeben sich für junge Menschen, die sich in der Ausbildung zur Kinderpflegerin befinden oder Berufsanfängerin sind. Ihnen steht die Weiterbildungsmöglichkeit zur staatlich geprüften Erzieherin nicht offen, da eine fünfjährige Berufserfahrung Voraussetzung der Teilnahme ist. Diese Personen können in der Kindertageseinrichtung nicht mehr beschäftigt werden und dürften in Nordrhein-Westfalen alleine mit der Ausbildung zur Kinderpflegerin schwerlich einen anderen berufsspezifischen Arbeitsplatz finden.

Ergänzungskräfte ohne eine Ausbildung zur Kinderpflegerin können an der Weiterbildung nur teilnehmen, wenn sie eine Externenprüfung nachweisen und ein einjähriges Berufspraktikum absolvieren. Diese Hürden zu überwinden, bedeutet zusätzliche finanzielle Einbußen und zeitliche Einschränkungen hinzunehmen, die nur selten die Nutzungen aus einer zeitlich längeren Tätigkeit als Erzieherin aufwiegen.

Vor dem Hintergrund dieser landespolitischen Regelung verliert der Ausbildungsberuf der Kinderpflegerin seine pädagogische Bedeutung und geht einher mit einer Abwertung der fachlichen Qualifikation obwohl die Kinderpflegerinnen teilweise schon über Jahrzehnte zur Zufriedenheit der Eltern und Träger Kinder betreut und erzogen haben.

Die bisherige berufliche Werthaltung – bestehend aus den praktizierten Fähigkeiten und Fertigkeiten – kann somit nur erhalten bleiben, wenn die Weiterbildung zur Erzieherin erfolgt. Der durch die Regelung produzierte Zwang droht zudem die positive Einstellung der Kinderpflegerin zur bisher ausgeübten Tätigkeit negativ zu beeinflussen, indem diese als minderwertig und nicht mehr dem geforderten Niveau entsprechend erachtet wird.

Vorannahme 2

Die abwehrende Haltung der Kinderpflegerin gegenüber der vom Kinderbildungsgesetz NRW in Verbindung mit den Qualitätsvereinbarungen der Träger vorgegebenen Weiterbildungspflicht zur pädagogischen Fachkraft mutiert während der Maßnahme zur einer positiven Einstellung im Hinblick auf die theoretischen und wissenschaftlichen Inhalte der vermittelten Kenntnisse, insbesondere bedingt durch praxisorientierte Versuche der Überprüfung und Anpassung.

10.4 Bedeutung der aus der Weiterbildungsmaßnahme resultierenden Belastungen

Die berufsbegleitende Weiterbildung wird in Nordrhein - Westfalen in Teilzeitform an den Berufskollegs durchgeführt. Der Lehrplan der Fachschule Sozialpädagogik, der für die Maßnahme zugrunde zu legen ist, umfasst 2.400 Unterrichtseinheiten. Davon sind 1.440 Präsenzunterricht, 460 Stunden Selbstlernphasen und 500 Stunden 'Lernen am anderen Ort'. Die Ausbildungsdauer beträgt durchweg drei Jahre. In dieser Zeit sind neben der täglichen Berufsausübung die Unterrichtseinheiten in den Abendstunden und/oder an den Wochenenden zu absolvieren. Zwischen dem Ort der beruflichen Tätigkeit, dem Wohnort und dem Ort des ausgewählten Berufskollegs müssen oftmals große Wegstrecken zurückgelegt werden. Die hierdurch bedingten erheblichen körperlichen Anstrengungen tragen zu einem Stressaufbau bei, der oftmals krankheitsspezifische Symptome aufweist.

Dieser Zustand kann in noch größerem Ausmaß als gesundheitsgefährdend empfunden werden, wenn die eigene vorangegangene Berufsausbildung schon

vor längerer Zeit erfolgte und erneut erfahren werden muss, was es heißt, noch einmal zu lernen, möglicherweise im mittleren und höheren Lebensalter.

Hinzu kommt eine zu entwickelnde Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Die Erziehung und Betreuung eigener Kinder oder pflegebedürftige Angehöriger muss organisiert werden und das Einverständnis des Ehepartners oder Lebensgefährten sowohl für die beruflich zusätzliche Abwesenheit als auch für häusliche Vorbereitungs- und Nacharbeitungszeiten eingefordert werden. Der veränderte Lebensrhythmus beeinträchtigt zudem liebgewonnene Freizeitgestaltungen sowie die Beziehungen zu Freunden und Bekannten.

Daneben bedeutet die Weiterbildung eine erhebliche finanzielle Belastung durch den Kauf von Büchern, Arbeitsmaterialien und den teilweise nicht zu unterschätzenden Fahrtkosten sowie eventuelle zusätzliche Aufwendungen für die Betreuung oder Versorgung eigener Kinder.

Die Motivation, diese Anforderungen nicht nur auf sich zu nehmen, sondern auch gerecht zu werden, sind vielfältig. Erstrangig dürfte eine Arbeitsplatzsicherung verfolgt werden. Anerkennungen sowohl im beruflichen und familiären Umfeld werden erhofft und sind zugleich verbunden mit der Erwartung, nach Abschluss der Weiterbildungsmaßnahme die Tätigkeit als sozialpädagogische Fachkraft höher vergütet zu bekommen als die bisherige Tätigkeit als Ergänzungskraft.

Vorannahme 3

Die Weiterbildung beeinträchtigt den Mikrozensus des täglichen Lebens, die körperlichen Befindlichkeiten und findet keine finanzielle und nur eine geringfügige organisatorische Unterstützung durch den Arbeitgeber. Nach den Vorgaben der Träger können nennenswerte höhere Vergütungen nach Beendigung der Weiterbildungsmaßnahme nicht erwartet werden. Die neu vermittelten wissenschaftlichen Erkenntnisse und Theorien fließen handlungsorientiert in die alltägliche berufliche praktische Arbeit ein.

10.5 Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse und kritische Bewertung der strukturellen Vorgaben

Die pädagogischen Fähigkeiten einer Fachkraft und die damit verbundene Diskussion über professionelle Kompetenzen bestimmt seit Jahrzehnten den pädagogischen Diskurs.

Allein theoretisches Wissen und Können begründet nicht die Professionalität der pädagogischen Fachkraft. Schon Fried 1999: 134) wies darauf hin, dass eine solche Betrachtungsweise die Problematik simplifiziere. Dabei versteht sie unter Wissen „das Theoretisieren bzw. Reflektieren von Praxis verstehen“ und unter Können „das gekonnte Praktizieren von Praxis“ (ebd.: 135). Wissenschaftliches Wissen gilt zwar als Voraussetzung professioneller Arbeitsweise, kann jedoch nicht linear in die Handlungspraxis übergeführt werden (vgl. Thole 2002: 25), sondern wird prozessgesteuert durch ständig wechselnde situative Ereignisse, die im jeweiligen Kontext fachspezifische Lösungen erfordern.

Pädagogisches Handeln ist auch persönliches Handeln und somit fließen in die Entwicklung des sozialpädagogischen Wissens und Könnens immer Prozesse der Persönlichkeitsbildung mit ein.

Das berufsspezifische Arbeitsfeld des pädagogischen Personals in den Kindertageseinrichtungen beinhaltet als persönliches Handeln sozialpädagogisches Wissen und Können, das durch die eigene Persönlichkeit Einfluss auf die heterogenen Kompetenzen nimmt. Sowohl die Tätigkeit der Erzieherin als auch die der Kinderpflegerin ist personenorientiert und erfordert situatives professionelles Handeln in vielfältigen Bereichen.

Die Umsetzung der bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung über die Initiierung frühkindlicher Bildung eröffnet zahlreiche Handlungsbereiche, die nicht nur mittels Beobachtung und Anweisungen kind-orientiert sind, sondern auch organisatorische und schriftliche Aufgaben beinhalten. Dokumentationen, Führungen von Portfolios und die Einbeziehung der Eltern durch Beratung und durch offerierte Begleitungszeiten bei Kleinstkindern führen zu zeitlichen Ausweitungen. Zudem wurden die zunächst den Grundschulen zugeordneten Sprachstandserhebungen und –förderungen im Jahre 2008 den Kindertageseinrichtungen übertragen.

Das Spektrum der Arbeitsanforderungen wird zudem in NRW beeinflusst durch die vom KiBiz installierte Gruppenstruktur und durch die Herausforderung der durch die Diskussion der frühkindlichen Bildung erwarteten individuellen Förderung des einzelnen Kindes. Die Einbindung der Familie in der Erziehung und die Partizipation der Kinder verlangen Einfühlungsvermögen und sozial-kulturelles Verständnis.

Vorannahme 4

Die Weiterbildungsmaßnahme steigert die Professionalität und führt zu einer kritischen Bewertung der vom Gesetzgeber und von der Gesellschaft vorgegebenen Rahmenbedingungen.

11. Das Forschungsdesign

Der Forschungsschwerpunkt besteht in der sozialwissenschaftlichen Beobachtung und Analyse des Berufes der Kinderpflegerin unter Beachtung der pädagogischen Zielsetzung, der strukturellen und finanziellen Rahmenbedingungen sowie der gesellschaftspolitischen und gesetzlichen Vorgaben.

Im Fokus des wissenschaftlichen Interesses steht die Berufsgruppe der Kinderpflegerin, die formal gesetzlich einer Neuordnung unterliegt, so dass die Kinderpflegerin zu einer berufsbegleitenden Weiterbildung zur Erziehung aufgefordert ist. Zu evaluieren bleibt, wie die gesetzliche Vorgabe die Entscheidung der Kinderpflegerin an der Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen, beeinflusst und ob die individuellen Ausbildungsmodalitäten den qualitativen Voraussetzungen der fachorientierten Relevanzbereiche der Weiterbildungsmaßnahme erfüllen, die das Ziel verfolgen, die Kinderpflegerinnen zur einer pädagogischen Fachkraft für den Bereich frühkindlicher Bildung zu professionalisieren. Die mit der Durchführung der Maßnahme verbundenen Anforderungen an die Lehrkräfte der Weiterbildungseinrichtungen und an die körperlichen, emotionalen und sozialen Belastungspotentiale der Kinderpflegerinnen sollen ebenso Berücksichtigung finden wie eine erwartete

gesellschaftliche Anerkennung. Eine möglicherweise ablehnende Haltung gegenüber der vom Gesetzgeber und vom Arbeitgeber eingeforderten Weiterbildungsmaßnahme könnte sowohl die Qualifizierung zur Erzieherin als pädagogische Fachkraft als auch die angestrebte Profilierung der institutionellen frühkindlichen Bildung in Frage stellen.

Die Untersuchung des Forschungsfeldes erfolgt unter Anwendung qualifizierter Forschungsmethoden.

11.1 Anwendung qualitativer Forschungsmethoden

Der Begriff „qualitative Forschung“ ist ein „Sammelbegriff für sehr unterschiedliche theoretische, methodologische und methodische Zugänge zur sozialen Wirklichkeit“ (Krüger 2000:332) und qualitative – empirische Forschung will die ganzheitlichen Eigenschaften eines sozialen Feldes möglichst gegenstandsnah erfassen.

Geprägt ist die qualitative Forschung wesentlich von dem Prinzip der Offenheit und der Kommunikation sowie dem Verstehen als Erkenntnisprinzip (Krüger 2000: 324).

Die Offenheit des Forschungszuganges ist eine wesentliche Voraussetzung der qualitativen Forschung (Lamnek 2010: 19f; Mayring 2002: 27f; Flick 1999: 150). Hierbei verfolgt die qualitative Forschung nicht das Ziel, die Geltung von vorab operationalisierter Thesen zu überprüfen, wie quantitative Methoden dies tun, sondern sie ist eine „entdeckende Form der Theoriebildung“ (Krüger 2000: 332).

Im Gegensatz zur quantitativen Vorgehensweise stellt die qualitative Forschung ein hypothesengenerierendes Verfahren dar (vgl. Lamnek 2010: 20) und damit ein Modell des Forschungsprozesses, bei dem Datenerhebung, Interpretation und Erkenntnisgewinnung eng miteinander verzahnt sind (vgl. Krüger 2000: 332). Im Untersuchungsprozess ist der Forscher gehalten, so offen wie möglich, Fragestellungen und theoretische Überlegungen stetig zu modifizieren und zu erweitern. Obwohl die qualitative Forschung auf eine Hypothesenbildung ex ante verzichtet, bedeutet dies keineswegs, dass zu Beginn des Forschungsprozesses nicht eindeutige Fragestellungen festgelegt werden sollen (ebd.:332).

Das Prinzip der Kommunikation besagt, dass die bedeutungsstrukturierten Daten durch die Interaktionen des Forschers den Gegenstand herstellen (ebd.:324), wobei der Forscher den Gegenstand selbst reflektiert. Ob bei den Kommunikationen die soziale Wirklichkeit aus der Perspektive des Befragten nachgezeichnet wird oder aber eine Analyse durch den Forschenden erfolgen soll, wird in unterschiedlichen Forschungsansätzen thematisiert (vgl. Krüger 2000: 324; Lamnek 2010: 26).

11.2 Historische Entwicklung qualifizierter Forschung

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit der qualifizierten Forschung setzt im 18. Jahrhundert in Gestalt der Biographieforschung ein (vgl. Krüger 2000: 325). Lebensläufe ebenso wie die Beobachtung von Kindern bildeten die empirischen Grundlagen pädagogischen Denkens und auch die Philosophie und Psychologie begann sich mit der Biographie zu beschäftigen. Anfang des vorherigen Jahrhunderts erlebten die Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft und eigenen Nachbardisziplinen eine Renaissance, während diese in der Soziologie erst in den 70iger Jahren des vergangenen Jahrhunderts einsetzte (ebd.: 327). Qualifizierte Forschung ist gegenwärtig sowohl in der Erziehungswissenschaft wie auch in anderen Sozialwissenschaften anerkannt.

Theoriegeschichtlich knüpft die qualifizierte Forschung an die geisteswissenschaftliche Hermeneutik Diltheys (1833-1911) an (vgl. ebd.: 328), der vom Gedankengut Schleiermachers (1768-1834) beeinflusst worden war.

Schleiermacher macht das Verstehen zum Untersuchungsgegenstand und geht in seiner Begründung der allgemeinen Hermeneutik „von der einfachen Tatsache des Verstehens aus“, entwickelt „aus der Natur der Sprache und aus den Grundbedingungen des Verhältnisses zwischen dem Redenden und dem Vernehmenden“. Er unterscheidet dabei zwei Formen des Verstehens, nämlich die Form des „grammatischen Verstehen“ - als unmittelbare sprachliche Interpretation - und die Form des „psychologischen Verstehen“ - als Identifikation mit dem Anderen -, um aus der Kenntnis von dessen Lebensbezügen das Verstehende zu erfassen (Lamnek 2010: 55f.).

Für Dilthey stellt demgegenüber „Verstehen ein gewöhnliches Gewahr werden

des sozialen Lebens, aber verfeinert und kritisch kontrolliert“ dar (ebd.: 56) und somit Verstehen als Sinn und Bedeutung menschlichen Handelns im Gegensatz zum Erklären im Sinne experimenteller überprüfbarer und mathematisch darstellbarer Gesetzmäßigkeiten.

Ulrich Oevermann hat Anfang der siebziger Jahre im Rahmen der Sozialisationsforschung das Konzept einer Objektiven Hermeneutik entwickelt. Sozialisation findet danach unabhängig von den Intentionen der Beteiligten statt, und zwar durch die (objektiven) Strukturen sozialer Differenzierung. Sie zeitigt Effekte, die dem Einzelnen zunächst unbewusst sind, weil sie von Einzelnen innerpsychisch nicht repräsentiert werden und somit dem Einzelnen bewusstseinsmäßig nicht verfügbar und zugänglich sind. Da sie aber trotzdem vorhanden sind, eben nur nicht verfügbar, spricht er von Latenz. Da die Strukturen unabhängig von der Subjektivität des Einzelnen existieren, nennt sie Oevermann objektiv. Die objektive Hermeneutik zielt auf die objektiven latenten Sinnstrukturen. Im Unterschied zu anderen Hermeneutiken versucht sie nicht den subjektiven Sinn zu erschließen, sondern die „sinnstrukturierte Welt“ (vgl. Mayring 2010: 35ff.).

11.3 Das qualifizierte Interview als Erhebungsverfahren

In der qualitativen Forschung mit dem Ziel der Datenerhebung und -analyse entscheidet der Untersuchungsgegenstand über die Auswahl der anzuwendenden Methode. Der Begriff Daten umfasst alle Informationen, die mithilfe sozialwissenschaftlicher Methoden gewonnen worden sind (vgl. Häder 2006: 22), seien es Transkriptionen, Dokumente oder Interviews. „Beim qualitativen Interview manifestiert sich Explikation und Prozesscharakter im Prinzip der Reflexivität von Gegenstand und Analyse“ (Lamnek 2010: 320). „Der Befragte hat die Möglichkeit, seine Wirklichkeitsdefinitionen dem Forscher mitzuteilen“ (ebd.: 317). Dabei sollen verschiedenste Prinzipien beachtet werden, nämlich das Prinzip der Zurückhaltung durch den Forscher, der Relevanzsysteme der Befragten, der Kommunikativität, der Offenheit und Flexibilität sowie der Prozesshaftigkeit (vgl. Lamnek 2010: 320).

Für das Themenfeld Soziologie hat sich das qualitative Interview als Instrument der Datenerhebung als besonders geeignet erwiesen, da die Subjektivität des

Forschern als auch der interviewten Personen gewahrt bleibt und keine standardisierten Antworten vorgegeben sind (vgl. Flick 1999: 94-130). Es gilt mit diesem Instrumentarium Informationen einzelnen Tatbestände zu erfahren, aus denen eigenständige tragfähige Aussagen getroffen werden können.

Qualitative Interviews unterscheiden sich hinsichtlich der strukturellen Vorgaben. Die klassische Form des qualitativen Interviews ist das narrative Interview, das der Soziologe Fritz Schütze im Zusammenhang mit einer Studie über kommunale Machtstrukturen entwickelte (vgl. Schütze 1983: 283 bis 293) besteht in Spontanerzählungen der Befragten, die durch den Forscher anhand einer offenen Erzählforderung oder Einstiegsfrage initiiert wurde. Diese aufgrund biografisch-orientierter Forschung entwickelte Erzählform kann sich aufgrund ihres geringen Strukturgrades in ganz verschiedene Richtungen entwickeln, da sie durch die Fähigkeit seitens der Befragten, den Interviewkontext erzählungsadäquat zu gestalten, begrenzt ist (vgl. Mey 2000: 135-151). Witzel sieht Gefahren bei dem zu interviewenden Klientel, weil dieses nicht „engagiert für Sachverhalte“ offen sind, da ein „unterschiedliches Interesse an der Klärung der vom Wissenschaftler eingebrachten Sachverhalte existiert“ (Witzel 1982: 72). Er folgert daraus „die Konsequenzen geeigneter Kommunikationsformen, die den Betroffenen die Ernsthaftigkeit gegenüber den Problemen signalisieren, sich vom Interviewer/Forscher ernst genommen fühlen können und damit Interesse an einer Thematisierung dieses Problemfeldes gewinnen und der Forscher sich als Lernender begreift“ (ebd.: 73)

Das teil-narrative Interview weist dagegen einen höheren Grad an Strukturierung auf, da bei der Gesprächsführung eine themenspezifische Fixierung durch den Interviewleitfaden erfolgt (vgl. Flick 1999: 94-114; vgl. Kruse 2009: 63). Der Forscher orientiert sich an einem Interviewleitfaden, der viele Spielräume in den Frageformulierungen, Nachfragestrategien und Abfolge der Fragen eröffnet (vgl. Hopf 2007: 351). Der Leitfaden beinhaltet die zentralen Befragungspunkte, die im Laufe des Interviews durch ad hoc entwickelte Ergänzungsfragen erweitert werden können und verhindert, dass sich Forscher und Befragte nicht zu stark vom Thema entfernen. Die Formung des Leitfadens wird „von einer fortwährenden Präzisierung, Modifizierung und Revision von Theorien und Hypothesen“ begleitet (Lamnek 2010: 80; vgl. ebd.:83). „Die Zielsetzung ist also zu Beginn einer Forschung sehr breit, um in permanenter Auseinandersetzung mit der Realität durch Exploration schließlich zu engeren Fragestellungen,

Erkenntnisinteressen und Hypothesen zu kommen“ (Lamnek 2010:83).

11.4 Das problemzentrierte Interview

Eine auf Erzählungen basierende Variante des Leitfadeninterviews ist das von Witzel entwickelte Problemzentrierte Interview. Mit dem von Witzel (1982, 1985) geprägten Begriff des problemzentrierten Interviews lässt „das Interview den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen“ (Mayring 2002: 67). Das Interview „ist zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt und auf ihr immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung wurde vom Interviewer bereits vorher analysiert; er hat bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen werden“ (ebd.: 67). Der Leitfaden ist Gedächtnisstütze für den Interviewer zur Aufarbeitung des gesamten Problembereiches. Er entwickelt sich faktisch als „Gesprächsfaden“ (Witzel 1982: 90), an dem der Interviewer seine Forschungsfragen kontrolliert, überprüft und gegebenenfalls variiert. „Im Laufe des Forschungsprozesses ergeben sich auch auf Grund der Erfahrungen mit spezifischen Personengruppen praktikable Formulierungsangebote“. Die Fragerichtung zielt dabei auf eine „begriffliche Klärung des Problemfeldes“ (ebd.: 91).

Diese Untersuchung unterliegt der Interviewform des problemzentrierten Interviews nach Witzel, da nach einer offenen Erzählaufforderung der Forscher sein Interesse an examinanten Fragen darlegen und die interviewte Person auffordern kann, als kompetente Partner zu antworten. Dabei wird auf Seiten des Forschers die notwendige Vermittlung zwischen bestehendem und zu erwerbenden Wissen im Forschungsprozess Rechnung getragen, und die Forscherin kann ihr jeweiligen Vorwissen nutzen und auf der Grundlage von Erzählungen Dialoge initiieren, in dem sie auf Schilderungen der Befragten reagiert sowie ihre Vorannahmen einbringt. Das narrative Interview mit seiner offenen Erzählaufforderung ist für die Befragung nicht als geeignet angesehen worden, da die interviewte Person über absolutes Rederecht verfügt und nicht durch Nachfragen unterbrochen werden soll.

Die Erstellung des Leitfadens basiert auf einer ausführlichen Literaturrecherche.

Das hieraus gewonnene Vorverständnis wurde durch das Expertenwissen problemzentriert vervollständigt, um den Forschungsgegenstand zu präzisieren und zu differenzieren. Expertenwissen soll die Chance bieten „in der Praxis in einem bestimmten organisationalen Funktionskontext hegemonial zu werden“ und so „die Handlungsbedingungen anderer Akteure in relevanter Weise mit zu strukturieren“ (vgl. Meuser/Nagel 2009: 38).

11.5 Die Instrumente des problemzentrierten Interviews

Die Regularien des problemzentrierten Interviews in einem möglichst offenen Gespräch mittels eines Leitfadens, Fragen und Fragenkomplexe zu reflektieren, erfordert ein praktisches Instrumentarium.

Der Kurzfragebogen dient einer „Zentrierung des zu untersuchenden Problemgebietes und lässt bestimmte Gedächtnisinhalte aktivieren, Leben und Berufsleben können noch einmal aufleben und verdrängte Inhalte eine mögliche Gewichtung geben“ (Witzel 1982: 90). Die sozialen Daten stören dadurch nicht das Interview und können auch als Gesprächseinstieg genutzt werden.

Der Leitfaden ist „Orientierungsrahmen und Gedächtnisstütze“ (ebd.: 90) und soll nur das Hintergrundwissen des Interviewers thematisch organisieren. Der Verlauf des Interviews lässt dem Interviewer die Möglichkeit, durch Nachfragen Antworten überprüfen zu können. Der Leitfaden bietet dadurch auch die Möglichkeit der Vergleichbarkeit.

Die Tonbandaufzeichnung dient einem „gesamten Gesprächskontext“ (ebd.: 91), wobei „allerdings für eine adäquate Analyse sodann die vollständige Transkription des Gespräches Voraussetzung ist“ (ebd.: 91).

Das Postskriptum dient einer Beschreibung dessen, was vorab und/oder nach einer Tonbandaufzeichnung an persönlichen Gesprächen geführt wurde und befähigt den Interviewer, kritische Momente eines Interviews besser zu verstehen und spätere Interviews sensibler zu formulieren (vgl. Witzel 1982: 92).

11.6 Das Experteninterview

Auch bei dem Experteninterview fand die Interviewform des problemzentrierten Interviews mit Leitfaden Anwendung. Die Besonderheit des Experteninterviews besteht nicht in der Verwendung einer bestimmten Datenerhebung oder -auswertung, sondern in dem für die Befragung ausgewählten Klientel, nämlich den Experten. Diese stehen nicht „als Person“ im Mittelpunkt des Forschungsinteresses, sondern als Träger von Informationen (vgl. Meuser/Nagel 1991: 442). Der Experte wird nicht um seiner selbst willen interviewt, sondern als Quelle von Informationen über den zu erforschenden Sachbestand.

Nach der von Bogner/Menz, 2005 übernommenen Definition verfügt ein Experte „über technisches Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht. Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- und Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaxime und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen“ (Lamnek 2010: 655f.).

Auch wenn diese Definition des Experten nur eine Funktionsbeschreibung darstellen dürfte, verweist sie aber auf eine zentrale Eigenschaft des Experten. Der Experte zeichnet sich durch inhaltliches Wissen zu einem spezifischen Themenbereich aus und seine Kenntnis beinhaltet Alltagserfahrungen und systematisches Wissen, das in dieser Konstellation sensibel in den Kontext einzuarbeiten ist (vgl. Meuser/Nagel 2009:45).

Die Stellung des Experten ist entsprechend relational zu verstehen. Es gibt nicht den Experten per se, sondern seine Stellung als Experte wird ihm vom Forscher zugewiesen (vgl. Meuser/Nagel 1991: 441).

12. Das Untersuchungsdesign

Die Beantwortung der Forschungsfragen in der Rahmung des problemzentrierten Interviews erfolgt zweigliedrig. Nach Systematisierung und Exploration des Forschungsfeldes durch die Befragung von elf Expertinnen und Experten, und

der anschließenden Auswertung der dabei erhobenen Daten, wurden achtzehn an der berufsbegleitenden Weiterbildung zur Erzieherin teilnehmenden Kinderpflegerinnen interviewt.

Den Experten wurde folgender Fragenkatalog vorgelegt:

- Beeinflusst die soziale Herkunft die Berufswahl zur Kinderpflegerin?
- Welche Motive veranlassen die Kinderpflegerinnen an der berufsbegleitenden Weiterbildungsmaßnahme zur Erzieherin teilzunehmen und kommt es während der Weiterbildung zu einer anderen Beurteilung der Beweggründe?
- Welche Anforderungen werden an die Dozenten und die Kinderpflegerinnen im Rahmen der qualifizierten Weiterbildung gestellt?
- Wie wirkt sich die Notwendigkeit zur berufsbegleitenden Weiterbildung zur Erzieherin auf die Bereitschaft aus, die erlernten und praktizierten Fähigkeiten zu vervollständigen?
- Wird durch die berufsbegleitende Weiterbildung zur Erzieherin die Förderung frühkindlicher Bildung gewährleistet?
- Kann die frühkindliche Bildung auch ohne die Erzieherin als „pädagogische Fachkraft“ vermittelt werden?

Bei der Datenerhebung fand das Prinzip der Offenheit und Flexibilität gegenüber den Experten Anwendung, um deren Meinungen und Ansichten unverfälscht zu erfahren, unter Beachtung einer „zirkulären Strategie“, bei der die Forschungsschritte mehrfach durchlaufen werden (vgl. Lamnek 2010: 173f). Die Ergebnisse und Inhalte der Expertenbefragung wurden auf Tonband aufgezeichnet, transkribiert und evaluiert und der Leitfaden mit problemzentrierten Wissen vervollständigt, um ihn sodann bei der Befragung der Kinderpflegerinnen zu präsentieren. An Hand der Aufzeichnungen erfolgte eine Überprüfung der Inhalte in den verschiedensten Formen der Validität qualitativer Forschung - nämlich ökologisch, kommunikativ, argumentativ und kumulativ (vgl. Lamnek 2010: 138-142).

13. Die Experteninterviews

Um das durch Literaturrecherche erworbene theoretisch-wissenschaftliche

Vorverständnis zu erweitern und zu ergänzen, wurden Interviews mit Experten durchgeführt.

Alle elf befragten Experten verfügten nach ihren Angaben über praxis- und theorierelevante Kenntnisse des Forschungsfeldes und befanden sich zum Zeitpunkt der Interviews in leitenden Funktionen mit Ausnahme einer Person, die heute nur noch ehrenamtlich, nach einer langen beruflichen Tätigkeit, im Forschungsfeld der Spieltheorie aktiv ist.

13.1 Auswahl der Experten

Auswahlkriterien für den Experten sollten in erster Linie seine Kompetenz zu dem behandelnden Thema sein und die Heterogenität seiner Beschäftigungen und nicht seine Rolle als „schlechter und guter Experte in seinen unterschiedlichen Informationen“ sein (Bogner/Menz 2009: 77).

Gemäß diesen Vorgaben erfolgte eine qualitative Auswahl der Experten unter Berücksichtigung der Heterogenität ihrer Tätigkeiten im Beschäftigungsfeld der elementaren Frühpädagogik. Eine vorherige Bewertung des Hintergrundwissens erfolgte jedoch nicht.

Sämtliche Experteninterviews fanden in persönlichen Begegnungen statt mit Ausnahme zweier telefonisch geführter Interviews. Es handelt sich um eine Mitarbeiterin des Deutschen Jugendinstituts in München, die nur diese Durchführung eines Interviews zuließ sowie eine Fachleiterin eines Berufskollegs. Es kam zu diesem Telefoninterview, da die Schulleitung es zuvor abgelehnt hatte, Kinderpflegerinnen interviewen zu können. Stattdessen gewährte mir die Fachleiterin, ein telefonisches Interview mit ihr zu führen. Die telefonische Befragung beeinträchtigte jedoch nicht die Qualität des Experteninterviews (vgl. Christmann 2009: 218f.).

Die kontextbezogene Auswertung der Experteninterviews erfolgte in der Rahmung des unerlässlichen „ethnographischen Forschungsdesigns“ (Pfadenhauer 2009: 107). Ein Vergleich der vorgetragenen beruflichen und privaten Erfahrungswerte eines Experten mit denjenigen eines anderen Experten fand dabei nicht statt.

Die befragten Experten kommen aus den Bereichen der Institutsleitungen, Wissenschaft und Verwaltung – wie aus der nachstehenden Aufstellung ersichtlich ist:

Referats- leiterInnen	Wissen- schaftlerInnen	Gesellschafts- politisch Tätiger	Ausbildungs- leiterInnen
Leiterin Tageseinrichtungen für Kinder einer Stadt im Süden des Ruhrgebiets	Professor und ehemaliger Institutsleiter einer Fachhochschule im Osten des Ruhrgebiets	Leiter des Vorstands- bereiches einer gewerkschaftlichen Organisation	Bildungsgang- leiterin eines Berufskollegs
Abt.-Leiter Jugendhilfe und Sozialarbeit einer Großstadt im Ruhrgebiet	Professor für Entwicklungs- psychologie an einer Universität in Nordrhein- Westfalen		Bildungsgangleiter eines Berufskollegs
Referent für Kindertageseinricht- ungen einer kirchlichen Institution	Ehemalige Mitarbeiterin des Deutschen Jugendinstituts (DJI), München. Dieses Interview wurde mündlich und telefonisch geführt.		Bereichsleiterin eines Berufskollegs Dieses Interview wurde telefonisch geführt.
			Abteilungsleiter eines Berufskollegs

13.2 Auswertung der Experteninterviews

Die nachstehend aufgeführten Antworten der Experten zu den sechs gestellten Fragen zeichnen ein Spektrum praxisorientierter Erfahrungen zum Themenbereich Frühkindliche Bildung und seiner Strukturen. Dabei werden wissenschaftlich-theoretische Ansätze sowie politische Entscheidungen in ihren Auswirkungen des beruflichen Alltages des pädagogischen Personals und der Institution Kindertageseinrichtung beurteilt.

1.) Beeinflusst die soziale Herkunft die Berufswahl zur Kinderpflegerin?

In der Regel weisen die Kinderpflegerinnen keinen Schulabschluss auf, der zu einem qualifizierten Berufsabschluss führt.

„Kinderpflegerinnen haben eine Lernbiographie mit Brüchen, mit starken Brüchen (...) und wenn man sich die Zeugnisse der Kinderpflegerinnen ansieht, dann haben sie alle Mangleistungen im Bereich Deutsch und Naturwissenschaften (...)“ (144).

Exponiert ist dagegen die persönliche Eignung, mit Kindern liebevoll und verantwortungsvoll umzugehen und stellt die Grundlage zur Ausübung des Berufes der Kinderpflegerin dar.

„Eine Kinderpflegerin, die Kinder liebt (...), die ist oft mehr wert als eine Erzieherin, die eine qualifizierte Ausbildung hat, aber Angst vor Beziehungen“ (1227).

„Ich möchte auf meinem Grab keinen Engel, sondern eine Erzieherin, Kinderpflegerin haben, weil die einfach begnadet (...), eine begnadete Grundeinstellung haben (...), sich auf Kinder, Eltern, auf das Leben einzustellen“ (1429).

„Man kann nicht antrainieren (...), liebevolles Verhalten, verständnisvollen Umgang. Wer sich nicht in ein Kind hineindenken kann, der kann auch noch so viele Bücher lesen über Entwicklungspsychologie oder ähnliches (...), der wird es nicht packen, damit besser umzugehen“ (2956).

„Liebevoller Umgang ist nicht immer eine Frage der Ausbildung, es gibt in der Tat

in der Erziehung Naturtalente“ (3024).

„Für die ist Lernen Fortbildung und ruhig sitzen und zuhören eine Zumutung (...). Wenn sie mit unseren Fortbildungsleitern sprechen, haben die erst einmal unheimliche Schwierigkeiten, sie dazu zu bewegen, einen Fachtext zu lesen, konzentriert für sich allein zu analysieren, zusammenzufassen, zu bilden, diese Dinge. Es ist schwierig (...) (318).

Außerdem hat das familiäre und soziale Umfeld die Entscheidung, den Beruf der Kinderpflegerin zu ergreifen, besonders stark beeinflusst.

„Erzieherinnen, Kinderpflegerinnen haben ja, wenn sie ein bisschen in die Berufssoziologie schauen, ein absolutes traditionelles Familien- und Erziehungskonzept, sehr traditionell (...). Früher blieben sie sehr lange zu Hause, weil man das dem Kind nicht antat. Heute müssen sie auf Grund der wirtschaftlichen Situation früher anfangen (...) und sind kreuz unglücklich, da sie überall 150% als Mutter, 150% als Hausfrau und 150% als Ehefrau leisten. Das geht nicht (...). Und das hat auch eben etwas mit Professionalisierung zu tun und (...) da gibt es die größten Probleme. Das sind die Frauen, die sich nicht weiter entwickeln wollen, fortbilden oder auch Schwierigkeiten haben“ (301).

Die individuelle Eignung hat nicht nur die Wahl des Berufes beeinflusst, sondern stellt auch die Basis der täglichen Berufsausübung dar, die die geringe schulische Ausbildung kompensiert.

„In allen Untersuchungen die wir gemacht haben (...), ob Sozialarbeiter oder Erzieherinnen oder auch Kinderpflegerinnen, haben wir eine hohe intrinsische Motivation für diesen Beruf. Die Kollegen sind dabei im Team, ihre Arbeit auch gegenseitig unterstützend, sehr sehr positiv zu sehen“ (730).

„Es ist der Punkt, dass diese Ruhe emotionaler Bindung zu ihrer Arbeit sie in ihren Teams immer noch überlebensfähig macht, dass sie diese Sachen gut finden (...). In anderen pädagogischen Berufen ist das nicht so, da geht man in die innere Immigration, da zieht man sich zurück, da macht man Dienst nach Vorschrift“ (...) (739).

„... in der Tat ist das so, dass diese natürliche Begabung (...) und auch ein

gewisses Verständnis für ein Kind, mit welchen Mitteln pädagogisch, psychologisch und didaktisch (...), da sein muss, um das einigermaßen sinnvoll zu bewerkstelligen“ (3060).

„Die Frage an einen Kinderarzt zur Beurteilung seiner Leistung beantwortet er wie folgt: „60% muss du Kinder lieben, 40% musst du diagnostisch tätig sein“. Das gilt auch für unsere Kräfte (...) ebenfalls. Eine Kinderpflegerin, die Kinder liebt, die ist oft mehr wert als eine Erzieherin, die eine gute qualifizierte Ausbildung hat aber Angst vor Beziehungen (...). Von daher sind wir ganz glücklich, dass wir die Chance der Wahl haben“ (1225).

„Mehr bezahlbare Leute (...), die auch unter Umständen mehr Liebe zum Kind haben, als hochqualifiziert, aber wenig Neigung zum Umgang mit Kindern haben“ (3342).

- 2.) Welche Motive veranlassen die Kinderpflegerinnen, an der berufsbegleitenden Weiterbildungsmaßnahme zur Erzieherin teilzunehmen und kommt es während der Weiterbildung zu einer anderen Beurteilung der Beweggründe?

Die Beweggründe für die Entscheidung, sich zur Erzieherin weiterbilden zu lassen, bestehen im Wesentlichen aus einem politisch vorgegebenen Zwang.

„Der Beruf der Kinderpflegerinnen ist seit Jahren schon ein aussterbender Beruf. Es wird noch viel zu viel ausgebildet (...). An jeder Schule vier Klassen, zwei Erzieher- und zwei Kinderpflegerinnenklassen. Das Argument der Schule, wir holen die Frauen von der Straße und sie lernen was für die Familie“ (211).

„Ich (eig. Anm.: städt. Leiterin der Tageseinrichtungen für Kinder) habe seit sechs Jahren, fast sieben Jahren, keine Kinderpflegerin mehr eingestellt. Wir stellen jetzt wieder welche ein, weil wir erhebliche Personalnot haben, weil wir kaum Erzieherinnen finden, aber für diese Frauen ist das eine absolute Sackgasse“ (...) (225).

„...wir halten an der klassischen Ausbildung der Kinderpflegerin fest (...) (960).

„Es ging dem Ministerium in erster Linie um formale Befähigung und nicht um

persönliche Fähigkeiten und Eignungen“ (1884).

Das Kinderbildungsgesetz (KiBiz) forderte erstmalig im Jahre 2008 „pädagogisches Personal“ für die Kindertagesstätten und grenzte hierdurch den Beruf der Kinderpflegerin aus, so dass für diese kein Bedarf mehr gegeben war. Die Träger der Kindertagesstätten versuchten gleichwohl teilweise noch anderweitige Einsatzmöglichkeiten zu schaffen.

„Ich (eig. Anm.: städt. Leiterin der Tageseinrichtungen für Kinder) habe auch einen Bestandsschutz ausgesprochen (...). Aber ich (eig. Anm.: städt. Leiterin der Tageseinrichtungen für Kinder) werde sie anderweitig einsetzen als übergeordnete Kräfte, als Springer, als Ausgleich, für vorübergehend, das ist nicht ein Problem, weil wir so viele Gruppen haben und so viele Möglichkeiten (357). Das ist im Rahmen meines Direktionsrechtes (366). Wesentlich besser als in der Wirtschaft (...), deshalb haben viele auch nicht den Druck, etwas zu tun“ (...) (378).

„Genau (...), und wir haben gesagt, nutzt trotzdem die Chance. Die Mitarbeiter, die sowieso schon einmal darüber nachgedacht haben, sich weiter zu qualifizieren, denen haben wir natürlich, die kannten wir, die haben wir eigentlich noch einmal gepusht (...), denn jetzt hast du noch einmal die Chance. Jetzt kommst du eigentlich, wenn du das jetzt machst, unterstützt dich dein Arbeitgeber durch Freistellung (...). Wir haben dann in der Prüfungssituation auch schon mal Freiphasen gehabt, da versuchen wir, Arbeitsplätze freundlich zu gestalten“ (1028).

Die auch von den Trägern der Kindertagesstätten immer wieder verdeutlicht sinkenden Berufsaussichten veranlassten daher die Kinderpflegerinnen, die Weiterbildung zur Erzieherin aufzunehmen.

„Nein, geht nicht, kann ich ja nicht (...) (eigene Anm.: Kinderpflegerinnen einstellen). Wenn ich eine Gruppe Ü3 habe, ist das kein Problem. Meine Wahrnehmung z.B. ist (eig. Anm.: es folgt der Name des Trägers einer Kindertageseinrichtung), dass der Gruppentyp III (Kinder über drei Jahre, 25/20 Kinder einschließlich Schulkinder) ein Auslaufmodell ist. Das hat der Landschaftsverband Rheinland auch öffentlich so gesagt, dass das ein Auslaufmodell ist (...) und es wird es so nicht mehr geben und darauf arbeiten im Augenblick alle hin. So und wenn ich jetzt eine Kinderpflegerin einstelle, dann

kann ich die ja nicht nur über einen Zeitvertrag einstellen und müsste befristet sein (...), da ich ja gar nicht weiß, ob und wie ich sie einsetzen soll“ (2604).

Dabei war das Alter der Kinderpflegerinnen nicht ausschlaggebend, wobei allerdings eine noch länger andauernde Berufsarbeitszeit die Entscheidung schneller reifen ließ.

„Wir können ihnen (eig. Anm.: auf Grund eines Workshops und einem Assessment-Centers) eine Empfehlung geben. Was sie mit dieser Empfehlung so machen, ist ihre Sache (...) (1979). Waren sie unter 45, machen sie die Ausbildung, sie werden sonst ein riesiges Problem haben, wenn sie das nicht tun. Sie müssen sich vorstellen, wenn sie bis 67-70 arbeiten, sie müssen noch 22 Jahre arbeiten und sich weiterentwickeln, meine Empfehlung weiter bilden 2.400 Stunden (...) (2017). Wenn sie aber unter 15 Jahre im Beruf sind, müssten sie persönliche Gründe nachweisen, dass sie aus persönlichen Gründen die 2.400 Stunden nicht machen können und die können sein, Pflege der Eltern, Pflege des Partners“ (2030).

Während im Allgemeinen finanzielle Verbesserungen Anreiz für eine Weiterbildung sein dürften, beeinflusste dieser Faktor nur selten den Entschluss, die Weiterbildungsmaßnahme zu absolvieren.

„Bei der Stadt ist es so, dass wir nicht nach Ausbildung bezahlen, sondern nach Funktion (...) d.h. bei uns sind das Angestellte im Erziehungsdienst und wenn sie auf einer Fachkraftstelle sitzen, werden sie wie eine Fachkraft bezahlt. Diese Erzieherin, von der ich sprach, die ihr Berufsanererkennungsjahr nachgeholt hat, wird wie eine Ergänzungskraft bezahlt (...), weil sie auf einer Ergänzungskraftstelle sitzt. Sie muss dann ihre Stelle wechseln, um in den Fachkrafttarif zu kommen. Das machen wir natürlich, wir haben viele Erzieherinnen. Weil wir keine Fachkraftstellen freihaben, sagen sie in Ordnung, stellt mich auf der Ergänzungsstelle ein und wenn ihr dann eine Fachkraftstelle freihabt, rutsche ich in den anderen Tarif, sofort. Das ist völlig richtig, verdrängt aber insofern zu ihrem Thema, die Kinderpflegerin und stellt somit eine Konkurrenz dar (...). Denn je mehr Erzieherinnen ich auf Ergänzungsstellen habe, desto weniger Chancen haben Kinderpflegerinnen, wenn der Markt mehr hergibt, wobei der Markt im Augenblick wenig hergibt“ (1096).

Statt finanzieller Vorteile war oftmals der Wunsch nach höherer gesellschaftlicher

Wertigkeit mit beeinflussend.

„Sie haben nach außen hin allerdings nach wie vor das Gefühl, dass ihre Arbeit nicht wertgeschätzt wird“ (734).

„Das ist mit einem Satz zu sagen: Das ist eine Verletzung der Identität, diese Anforderung, und sie fühlen sich nicht wertgeschätzt in ihrer Arbeit (...). Ein ganz großes Problem und sie sehen es als einen Affront an, dass das von ihnen verlangt wird“ (125).

Wir haben die Ergänzungskräfte praktisch motiviert, und ihnen Anreize gegeben, sich weiter zu qualifizieren. Mit der Ausbildungsstätte hier im Berufskolleg haben wir vereinbart, eine berufsbegleitende Zusatzqualifikation anzubieten. Wir stellen die Mitarbeiter in einem angemessenen Rahmen dafür frei, pro Halbjahr zwei oder drei Urlaubstage extra und es wurde gesehen, dass der Dienst noch moderat gestaltet wurde, dass sie nicht immer erst um sechs Uhr abends lernen mussten (...).“ (1013).

„Die Tätigkeit einer Kinderpflegerin, die 15 bis 20 Jahre tätig und an ihre Endstufe gelangt ist und wenn der Generalvikar sagt, sie fangen als Erzieherin wieder bei der Stufe eins an, kann diese Differenz generell gering sein“ (682).

„Verschärft kommt noch hinzu, dass am 1.10.2005 für Bund und Gemeinden und am 1.11.2006 für die Länder der BAT außer Kraft gesetzt wurde und als Nachfolgetarife der TvöD bzw. TV-L eingesetzt wurden, wenn sie jetzt, wenn ich jetzt meine Arbeit zu einem anderen kirchlichen Arbeitgeber wechseln würde, dann würde ich neu eingruppiert, zwar die gleiche Gruppe, aber zu dem neuen Tarif. Ich habe dann Einbußen von 400-500 Euro (...). Eine Kollegin, die vor 30 Jahren einen Vertrag zur Kinderpflegerin unterschrieben hat, zu einem BAT, wenn sie Glück hat, ist sie mittlerweile 6b, das sind heute andere Stufen, wenn sie wechselt. Bei Städten und kirchlichen Einrichtungen kann sie Einbußen haben. Arbeitsrechtlich ist es wahnsinnig (...). Jetzt macht sie 2.400 Stunden, ist Erzieherin und kann theoretisch weniger Geld bekommen“ (2133).

„Die Kollegen, die Kinderpflegerinnen, die es jetzt betrifft, haben sich die Veränderung des TvöD Entgelttabelle (Tarifrecht für den öffentlichen Dienst) angesehen. Sie haben als Erzieherin weniger Geld als jetzt (...), weil sie in den Stufen zurückfallen und weil sie durch Veränderung des TvöD weniger

bekommen, haben sie eine Art Bestandsschutz, und wenn die jetzt von der Kinderpflegerin zur Erzieherin wechseln, haben sie 30 Euro mehr (...)“ (347).

Der existenzielle Zwang, sich zur Erzieherin weiterbilden zu lassen, förderte teilweise die Freilegung latenter Wünsche und Fähigkeiten.

„Sie (Kinderpflegerinnen) wissen nicht, dass man klassisch konditioniert auch lernen kann, dass man sich Zeiten dafür schaffen muss, ressourcenorientiert lernen und stärken, das ist bei den Kinderpflegerinnen (...), da sind so viele vorhandene Kenntnisse, aber so wenig reflektiert (...)“ (2693). *„Ja, auf jeden Fall müssen sie nur angestoßen werden“* (2704).

„Das ist nicht immer eine Frage der Ausbildung, es gibt in der Tat in der Erziehung Naturtalente“ (3024).

„Es gibt aber viele, die gesagt haben, es ist eine Chance für mich fachlich, diesen Schritt zu tun, den ich schon lange tun wollte (...). Ich glaube, es werden wenige da sein, die sagen, ich wollte nie Erzieherin werden. Ich wollte immer Kinderpflegerin sein und sie werden sehr viele finden, die einfach nicht die Gelegenheit hatten mal zwei Jahre auszusetzen, um den Beruf zu erlernen und die es als willkommene Gelegenheit ansehen, es doch noch machen zu können“ (3778).

„Die sich angemeldet haben und die, die es gemacht haben, von denen haben bis auf eine alle geschafft und haben auch akzeptable Abschlussergebnisse erreicht (...). Sie werden ja gleichzeitig mit den herkömmlichen Erzieherinnen geprüft, schreiben die gleichen Prüfungen und hatten im Schnitt teilweise sogar bessere Ergebnisse (...), sehr gut. Die haben es geschafft, ihre Stärken einzusetzen und es war für sie auch kein Handicap, dass sie jahrelang aus der Schule heraus waren, nebenbei arbeiten mussten. Das war so eine sehr hohe Quote, die durchgekommen sind“ (3456).

3.) Welche Anforderungen werden an die Dozenten und die Kinderpflegerinnen im Rahmen der qualifizierten Weiterbildung gestellt?

Die Durchführung der Weiterbildungsmaßnahme erforderte eine Vielzahl qualifizierter Dozenten, die aufgrund eigener beruflicher Erfahrung in Verbindung mit sozialpädagogischer Kompetenz den Wissensstoff verständlich vermitteln können.

„Wir haben dafür auch keine Lehrer (...). Wir fahren am Rande unserer Belastbarkeit (...). Die Zahlen steigen im Vollzeitbereich und ich habe im nächsten Jahr im gesamten sozialpädagogischen Bereich 30 Stunden kürzen müssen, weil wir keine Lehrer haben. Obwohl wir einen Überhang haben, aber auf anderen Gebieten, im sozialpädagogischen Bereich gibt es keine Lehrer (...)“ (4207).

„...dass im Grunde der Kontakt (...), es wäre erst einmal wichtig (...), ich weiß, dass das eine Illusion ist, ganz wichtig, dass die Leute, die an den Berufskollegs arbeiten, dass die erst einmal in eine solche Kindertagesstätte selbst kennenlernen und auch mal mit einer Gruppe von 0,4 – 3jährigen mal wirklich eine Woche oder Monat gearbeitet hätten, um zu sehen, was ist vonnöten“ (3161).

„Unser Konzept ist so, dass Beziehung immer ganz wichtig ist (...) und wir schicken in diese Abendform nicht irgendwelche Leute, die noch ein paar Stunden übrighaben, sondern solche Lehrer, die wirklich konsequent diese drei Jahre begleiten. Ich begleite sie jeden Dienstag und bin zwar „Inhalt“ aber auch die „Klagemauer“ (4060).

Die Weiterbildung wird von Kinderpflegerinnen bis zu einem Alter von 55 Jahren eingefordert, wobei die Dozenten Verständnis für die beruflichen Situationen, die sie zum Teil sogar bis zu einem Alter von 58 Jahren den Strapazen aussetzen, aufbrachten.

„So, und an der Stelle habe ich dann eben auch die Beziehungsebene mit den Frauen, klar, dass wir irgendwie dadurch kommen müssen (...). Wenn sie wollen, müssen sie mitmachen, ansonsten wird es schwierig, und ich versuche ihnen in der Praxis den Rücken freizuhalten, nach meinen Möglichkeiten. Ich bin auch

maximal flexibel, wenn es darum geht, die Dinge noch passend zu machen“ (4064).

„Die Verpflichtung „gestandener“ Frauen bis zu einem Alter von 60 Jahren, die bereits teilweise schon mehr als vierzig Jahre den Beruf ausüben, ist eine Zumutung (...), so etwas verpflichtend letztendlich anzuordnen und teilweise mit Berufsverbot zu drohen“ (...) (4256).

„Es stand nie zur Debatte, den Frauen das Leben schwer zu machen und gegebenenfalls hinzunehmen, dass sie die Prüfung nicht schaffen (...). Frauen, die im Durchschnitt mehr als 20 Jahre diesen Beruf ausüben, ganz einfach mittels eines Gesetzes zu einer berufsbegleitenden Weiterbildung, hier an zwei Nachmittagen und jeden zweiten Samstag für acht Stunden zu verpflichten, und diese Weiterbildung dauert drei Jahre, ist unmenschlich (...) und nicht zu verstehen“ (4267).

„Am Anfang waren die Frauen schon alle sehr gespannt aber auch sehr auf wenn nötig Konfrontation aus“ (4281).

Die Weiterbildungsmaßnahme führte zu erheblichen Einschränkungen in der Lebensführung sowohl bei den Kinderpflegerinnen als auch bei den Dozenten.

„Wir hatten zunächst gedacht, jeden Samstag vier Stunden Unterricht zu machen. Die Frauen haben uns davon überzeugt, jeden 2. Samstag nur zu unterrichten und dafür aber dann acht Stunden (...). Man muss schon als Lehrer ein gewisses Fingerspitzengefühl haben, um den Frauen überhaupt den Hauch einer Chance zu geben, das alles zu schaffen“ (4282).

„Manche Frauen fahren 40 Minuten bis sie hier sind. Aber andere Schulen waren nicht mehr bereit, einen Durchgang zu machen“ (4206).

„Das bedeutet, dass es dienstags, mittwochs und donnerstags immer vier Stunden zu einem Fachbereich sind. In den vier Stunden passiert was (...), da kann man sich nicht leisten, nicht da zu sein“ (4135).

„Wir haben so wenige Samstage wie möglich“ (4198).

Die Dozenten vermochten die zunächst negative Einstellung der Kinderpflegerinnen zur Weiterbildungsmaßnahme zu reduzieren und förderten

somit die Akzeptanz der Weiterbildung in ihrer möglichen praktischen Umsetzung.

„Es hat sehr viel Begleitung gekostet (...). Fast jeder hat einmal mit dem Gedanken gespielt abubrechen und es doch nicht zu machen, und dann ist neben dem Unterricht sehr wichtig, dass die Lehrer neben ihrem Unterricht noch sehr viel begleiten, wiederaufbauen, dass man solche Phasen überwindet“ (3465).

Oftmals brachten die Arbeitgeber wenig Verständnis für die zusätzlichen Belastungen der Kinderpflegerinnen in der berufsbegleitenden Weiterbildungsphase auf, obwohl ihnen bewusst war, dass ohne die zu erwerbende Qualifizierung eine Weiterbeschäftigung der Kinderpflegerinnen kaum möglich war.

„Es gibt Arbeitgeber, die ganz klar sagen, die (Bildungstage) brauchen wir für unsere Einrichtung, die kriegen sie nicht dafür (...). Soll ich mich mit denen anlegen (...). Also wir machen es, ich sage es so frühzeitig, dass, wenn sie die Bildungswoche nicht vom Arbeitgeber bekommen, weil der die fünf Tage für andere Sachen verplant hat, z.B. bestimmte Fortbildungen für mehrere Einrichtungen angesetzt hat, an denen die Frauen teilnehmen müssen, dann nehmen sie die Woche Urlaub“ (4151).

„Es gibt nichts, was ich mit Arbeitgebern erlebt habe“ (4162).

„Es gibt andere Träger, die klar sagen, was interessiert mich das. Das ist so breit, dass wir gesagt haben, wir fahren auf der schmalsten Spur (...)" (4167).

„Ich möchte sie nicht mit aller Gewalt vor die Wand fahren“ (4198).

4.) Wie wirkt sich die Notwendigkeit zur berufsbegleitenden Weiterbildung zur Erzieherin auf die Bereitschaft aus, die erlernten und praktizierten Fähigkeiten zu vervollständigen?

In der Kindertagesstätte werden oftmals Betreuungstätigkeiten von Personen ausgeübt, die nicht den beruflichen Abschluss einer Kinderpflegerin aufweisen. Dieser muss daher zunächst erworben werden, um die Weiterbildungsmaßnahme absolvieren zu können.

„Wir rieten zunächst zu einer externen Prüfung, 35 (von 50-60) Kinderpflegerinnen machten davon Gebrauch“ (1778).

„Andere waren einfach nach dieser externen Prüfung nicht motiviert, noch eine berufsbegleitende Weiterbildung zu machen“ (1785).

Die bisherige praktische Tätigkeit bildet allerdings einen fruchtbaren Nährboden, auf dem das neu vermittelte theoretische Wissen positiv aufgenommen und infiltriert wurde.

„Wenn man sie fragen würde, wie kommen sie klar, verstehen sie alles, dann würden die immer nein sagen (...), es ist zu viel, wir verstehen das alles nicht. Wenn man dann die Arbeiten und die Klausuren sieht und die praktischen Aufgaben, die sie machen, dann stellt man fest, dass sie sehr gut verstehen und auch umsetzen (...), sind also nicht schlechter als die Schülerinnen, die man in anderen Ausbildungsgängen hat“ (3475) (eig. Anm.: gemeint ist die normale Erzieherinnenausbildung in Tagesform).

„Die Theorien annehmen (...), die Male, die ich unterrichtet habe, die nehmen nicht nur an, die saugen das auf, dass sie gerade durch die Tätigkeit in der Praxis da sehr begeistert sind, wenn sie theoretische Grundlegungen noch einmal mitbekommen und ganz anders drauf reagieren als Schülerinnen in anderen Ausbildungsgängen“ (3497).

Die Professionalisierung der Kinderpflegerinnen durch die berufsbegleitende Weiterbildung zur Erzieherin wird durch die Rahmenbedingungen in den Kindertagesstätten begrenzt.

„Es scheitert auch vieles daran, dass Praxis (...), das Einrichtungsleitungen zu unbeweglich sind, mit dem Mund viel sagen, aber in der Tat äußerst dürftig ihre

eigenen Kollegen unterstützen“ (4023).

„Eine musste ich jetzt leider ausschulen, da sie die Flucht angetreten hat, nicht zu kommen, sich nicht zu melden. Zu einem nicht unwesentlichen Teil auch, weil die Einrichtung sie einfach nicht unterstützte, sie hängen ließ und irgendwie war sie dann allein“ (4037).

„Sozialpädagogische Arbeit ist immer abhängig vom Team und wenn sie in einem Team sind, wo das gepflegt wird, dann ist es leichter. Wenn sie in einem Team sind, wo das niemand interessiert und die Erzieherin in einer Gruppe ein Ich-Mensch ist, dann sind sie ganz arm dran (...)“ (4104).

Die Bereitschaft, an der berufsbegleitenden Weiterbildung zur Erzieherin teilzunehmen und die erlernten und praktizierten Fähigkeiten zu vervollständigen, wurde auch durch familiäre und gesellschaftliche Strukturen beeinflusst, so dass die Weiterbildungsmaßnahme nicht zum Abschluss gebracht werden konnte.

„Wir bildeten eine Klasse mit 30 Schülerinnen, wovon im dritten Jahr noch 16 anwesend waren und eine Klasse mit 28 Schülerinnen, wovon noch 18 in der Klasse sind. Die Abbrecherquote ergab sich interessanterweise nicht aus persönlichen körperlichen Gründen, sondern aus Gründen der Kinderbetreuung, der Überlastung der Familie, aus Schwangerschaften. Kinder, die teilweise wieder zu Babys wurden, einnästen“ (1799).

Als Ausweg, weiterhin eine Tätigkeit in der Kindertagesstätte ausüben zu dürfen, und zwar ohne die berufliche Abschlussprüfung zur Kinderpflegerin bestanden und die Weiterbildung zur Erzieherin absolviert zu haben, verbleibt allerdings die Möglichkeit, ausnahmsweise eine Fortbildung zu durchlaufen. Dieses Modell scheint jedoch nicht auf Dauer aufgelegt zu sein, sondern dürfte nur übergangsweise angewendet werden.

„Wir qualifizieren jetzt die Kinderpflegerinnen mit 600 Stunden, das ist analog der Aufbaustudiengänge eines Berufskollegs nur für kindliche Bildung U3“ (1923).

„Jetzt haben wir sechs Kurse Weiterqualifikation für Kinderpflegerinnen und Ungelernte mit 240 Stunden“ (2007).

„Die ganz jungen Frauen haben Angst vor Schule, eindeutig Angst und Lernhemmnisse“ (171).

„(...) ...wenn ich es so einschätze, das ist so, 1/3 der Erzieherinnen (sie meint Kinderpflegerinnen) machen unwillig diese 160 Stunden“ (180).

Nach 2014 dürfen Kinderpflegerinnen ohne eine Fortbildung von zumindest 160 Stunden nicht mehr in Kindertagesstätten arbeiten (...)“ (182).

5.) Wird durch die berufsbegleitende Weiterbildung zur Erzieherin die Förderung frühkindlicher Bildung gewährleistet?

Neben der Vermittlung neuen Wissens kommt es während der Weiterbildung zu einer selbstkritischen Analyse der bisherigen Berufsausübung vor dem Hintergrund, ob diese frühkindliche Bildung vermittelt und/oder gefördert hat.

„... es ist blauäugig zu meinen, sie würden nach der Weiterbildung Dinge tun, die sie sonst nicht getan haben. Die Praxis sieht einfach anders aus (...) und dadurch, dass auch das Ausbildungskonzept davon lebt, dass man über die Beobachtung Zugang zum Thema findet, zum Thema der Kinder, zum Entwicklungstempo der Kinder und zum Entwicklungsstand, entdecken die natürlich auch Neues. Dadurch ist es auch für die Frauen spannend, Dinge zu erkennen und da neue Wege zu finden, daran zu arbeiten und setzen sie auch die Theorie im Rahmen ihrer Möglichkeiten um. Es ist sicherlich auf unterschiedlichem Niveau (...), es hat ja niemand gesagt, dass sie Weltklasse sein müssen“ (...) (4089).

„Die jüngeren Frauen sind an sich etwas stiller und können auch nicht mit solch einer langen Berufserfahrung ihre Beiträge liefern. Das ist aber nicht so extrem. Eigentlich geht es ganz grob genommen durch alle Altersbereiche, dass alle sich Gedanken machen (...), wie können sie das umsetzen oder das sehr schnell im Unterricht mit der Praxis verbinden. Eigentlich besser (...)“ (3532).

Um die in den Kindertagesstätten bisher und zukünftig zu vermittelnde frühkindliche Bildung zu vervollständigen, bedarf es außerhalb der Kindertagesstätte weiterhin auch des Nährbodens der familiären Umgebung des Kindes.

„...sind wir doch mal ehrlich (...), wenn ein Kind von 7.30 bis 17.30 Uhr in der Gruppe war, wer hat dann, auch wenn die Eltern gearbeitet haben, wer hat dann

noch die Energie, die Zeit, die Nerven, zu sagen, so und jetzt gehe ich auf mein Kind ein (...), sondern das Kind läuft irgendwo am Rand nebenher“ (3332).

„... wir haben viele Familien, ausländische (...) aber auch deutsche, die einfach keine Bindung bekommen. Die sitzen vor dem Fernseher und leben auf der Straße“ (1390).

Unbeeinflusst von den Bemühungen frühkindliche Bildung zu vermitteln und zu vergrößern und dadurch begrenzt in dem gewünschten Erfolg, stellt die Aufnahmefähigkeit des Kindes die Grundvoraussetzung der pädagogischen Zielsetzung dar.

„Ich denke einfach zurück (...), ich war heilfroh, wenn 13.15 Uhr erreicht war und man sah keine Schule und Lehrer und konnte in seinem häuslichen Bereich nahen Umfeld Fußball spielen, toben nach eigener Lust oder so etwas, oder auch ruhig nur lesen und war nicht immer in Gruppen eingespannt, immer umgeben mit Leuten, die man sich noch nicht einmal selbst ausgesucht hat, sondern (...), das sind ja immer nur Zufallsgruppierungen, das muss man deutlich sehen und da sind natürlich viele Kinder sehr benachteiligt, die aus sozial schwächeren Verhältnissen kommen“ (3269).

„Sind Kinder überhaupt in der Lage (...), das kommt mir heute in der Diskussion ein bisschen zu kurz und wird immer ein wenig zur Seite geschoben, weil die Frau sich im Beruf realisieren muss oder können soll (...), sind die Kinder wirklich nicht überfordert, wenn sie von mir aus 8-10 Stunden betreut werden“ (3258).

„Das können wir erst, wie bei den Heimkindern, später feststellen (...)“ (2746).

„Da bin ich etwas anderer Auffassung (...). Diese momentan auch von vielen Eltern, von vielen Erziehern, von vielen Lehrern beklagte Hyperaktivität ist ja jetzt schon Manifest, weil einfach ein Kind auch Ruhemomente braucht“ (3267) (vgl. dazu 2746 / 3264).

6.) Kann die frühkindliche Bildung auch ohne die Erzieherin als „pädagogische Fachkraft“ vermittelt werden?

Der Begriff „pädagogische Fachkraft“ ist vom Gesetzgeber nicht ausgefüllt.

„Der Gesetzgeber macht gar keine Vorschriften über die Tätigkeitsmerkmale (...), die macht er überhaupt nicht. Er gibt überhaupt keine Vorgaben dazu, es sind Tätigkeitsmerkmale, also Arbeitsplatzbeschreibungen, die sich aus dem Tarif heraus ableiten...“ (447).

„Was sind eigentlich Parameter, die gute pädagogische Arbeit brauchen (...). Da hat die Politik bisher immer nur gefühlte Elemente, na ja ein Kind mehr oder weniger macht auch nichts“ (775)

„...Das sagt das „Eiserne Dreieck“ von Frau Prof. Viernickel/Schwarz, das ist einmal das Personal (...), das sind das gut ausgebildete Personal, das ist die Erzieher-Kind Relation und der Personalschlüssel. Das ist was anderes und es ist die, wenn man so will, die Vor- und Nachbereitung, die mittelbare pädagogische Arbeitszeit, die das Personal braucht“ (780).

Das durch die Weiterbildungsmaßnahme zur Erzieherin vermittelte Wissen ergänzt nur die bisherige Ausbildung und ist keineswegs der alleinige Grundpfeiler zur Förderung frühkindlicher Bildung.

„Diese Forderung, das zweite Fachkraftgebot in den Einrichtungen, ist eine alte Forderung (...), eigentlich aus dem Wissenschaftsbereich, aus der Fachwelt, was da sagt, dass die heutigen Anforderungen mit Hilfstätigkeit, nicht mehr mit Hilfstätigkeiten bewältigt werden können. Dann hat man sich ein bisschen herum gemogelt und hat gesagt, sie sollen nur ein bisschen pflegerische Tätigkeiten machen und was aber in der Realität nicht so ist. Sondern (...) sie werden wirklich als zweite erziehende Kraft eingesetzt. Sie muss sich eigentlich genau an den, ja, diesen pädagogischen Prozessen beteiligen, wie Erzieherinnen auch“ (136).

*„Jetzt erdreistet sich jemand zu sagen, jetzt mach mal eine Ausbildung (...). Das ist eine Verletzung, eine absolute Verletzung, und bei uns machen auch einige Kinderpflegerinnen die Anpassungsschulung zur Erzieherin. Wir haben das freigestellt, ob sie es möchten oder nicht, weil wir solch ein großer Betrieb sind und wir können die Kinderpflegerinnen immer noch woanders einsetzen“ (164).
(eig. Anm.: Aber eben nur als Schwangerschaftsvertretung, Urlaubs- und*

Krankheitsvertretung, als Springerin in jeder beliebigen Einrichtung des Trägers, an jedem Ort, zu jeder Zeit in beliebiger Länge).

„Ich habe das Problem mit Betreuung, es ist nicht die Öffnungszeit, Betreuung ist das Wort betreuen, für sie da sein. Verlässlichkeit, dadurch entsteht Bildung, Bindungstheorie ist Praxis“ (2273).

Die bisher erworbenen beruflichen Qualifikationen und Diplome sind keineswegs Garanten, um frühkindliche Bildung pädagogisch vermitteln zu können.

„Noch einmal, ich würde mich freuen, wenn die Ausbildung der im Elementarbereich Tätigen angehoben wird (...), aber nicht zu Lasten der Praxis. Und der, ich nenne das mal situative Beziehungsarbeit, weil (...), das muss ich sagen (...), wir haben so viele Fachhochschulabgänger oder Hochschulabgänger, gerade auch im Sozial- und Jugendbereich herumlaufen, die aber alle die Welt erklären können, sie können aber praktisch nichts damit anfangen“ (1449).

„Da gehören bestimmte Qualitäten zu, wie Geduld (...), dass ich siebenmal dasselbe spielen kann, oder nicht sage, jetzt hängt es mir zum Halse raus, ich kenne es ja (...). Das sind so Qualitäten, die eigentlich abgefragt werden müssten, wo man auch ein Instrumentarium einsetzen müsste (...), denn wer eignet sich dafür und da ist es eigentlich unerheblich, ob die 2400 Stunden machen, ist ziemlich unerheblich, wenn die mit diesen kleinen Kindern umgehen müssen und nicht dieses Einfühlungsvermögen haben (...)" (3048).

„a) diese natürliche Begabung und

b) auch ein gewisses Verständnis für ein Kind, mit welchen Mitteln pädagogisch, psychologisch und didaktisch, da sein muss, um das einigermaßen sinnvoll zu bewerkstelligen (...)" (3062).

Aber ganz entscheidet ist aus meiner Sicht auch die Zahl, mit wie vielen Kindern schaffe ich das, ansonsten kann ich sie nur ruhig halten, sie bändigen oder ähnliches, aber das ist dann nicht das, was ein Kind erwartet, um in seinem Selbstbewusstsein, seinem Selbstwertgefühl gestärkt zu werden“ (3068).

„Da hatten wir im Jugendamt eine ganz interessante Diskussion, nämlich (...), wer macht das denn da (...), hatte ich gesagt. Ihr könnt mir etwas erzählen wie ihr wollt, wenn jemand etwas von Eltern, von Familie, von kleinen Kindern

versteht, dann sind das Erzieherinnen und auch Kinderpflegerinnen (...) und nicht Sozialarbeiter. Die haben eine ganz andere Qualifikation. Die können Krisenmanagement machen, die können gerichtliche Auseinandersetzungen, koordinierende Geschichten“ (1169).

„Aber wenn ich den Fuß in die Familie will, dann muss ich niederschweligen Zugang haben und wer hat den, die Erzieherin, die Kinderpflegerin (...), die jeden Morgen mit Müttern mindestens ein zwei Kontakte täglich hat und in der Regel völlig niedrigrschwellig“ (1176).

Während die Weiterbildung zur Erzieherin pflegerische Aspekte kaum berücksichtigt, fordert der tägliche Ablauf intensive und zeitaufwendige Pflege und Betreuung des Säuglings und Kleinkindes, die bei der entsprechenden Eignung auch von nicht examinierten Kräften erbracht werden kann.

„Das ist die Frage, wie die Kinderpflegerin ausgebildet werden und welches Talent sie andererseits haben (...). Sie finden ja auch Mütter, die gar keine Ausbildung haben. Wir gehen ja davon aus, das ist das, was ich bemängelt habe, um irgendein blödes Mofa zu fahren oder sich im Verkehr zu bewegen, brauchen sie einen Führerschein. Mit Kindern setzt man voraus, Vater und Mutter haben natürliche Begabungen, ja, oder natürliche Kenntnisse und Fertigkeiten, um das Kind optimal zu behandeln (...), was ja auch nicht gegeben ist. Dann müsste ich sagen, wenn ich von Kinderpflegerinnen ein Minimum an psychologischen Grundkenntnissen erwarte, erwarte ich von einer Mutter, einem Vater, werdenden Eltern, dass sie zunächst psychologisch, pädagogisch, didaktisch in der Lage sind, mit Kindern umzugehen. Das muss man auch so sehen. Und manche Mütter, in den Kindergärten hatte man eine Putzfrau von der Reinigungsgruppe, die hatte man aus Mangel eingesetzt in der Kindergruppe, weil die nett mit Kindern umgehen konnte, sie ging liebevoller um, als die eigentlich geschulte Kindergartenleitung. Das ist nicht immer eine Frage der Ausbildung (...), es gibt in der Tat in der Erziehung Naturtalente, die sehr geschickt mit Kindern umgehen können, die ein Einfühlungsvermögen haben, die wissen sofort, wie gehe ich auf ein Kind ein, wenn es brüllt (...), da muss ich nicht erst nachblättern in irgendeinem Lexikon oder einem schlaun Buch, was tun, wenn Kinder schreien, sondern die ein Gespür dafür haben, was mag in dem Kind vorgehen, wie tröste ich das jetzt, wie lenke ich das ab, wie kann ich das auffangen, was das Kind da gerade erleidet, wie gehe ich damit um! So, das ist nicht immer die Frage der

Bildung, der Vorbildung, sondern tatsächlich auch ein Geschick mit der Gruppe umzugehen“ (3010).

„Der Gesetzgeber trägt der Tatsache Rechnung (das Gesetz bemüht den pflegerischen Aspekt), weil hierdurch der besondere pflegerische Aspekt bei der Ausbildung von Kinderpflegerinnen auf der eine Seite und die Betreuung auf der anderen Seite bei U3 Kindern berücksichtigt wird. Das ist meiner Meinung nach gemogelt (...), weil die machen alle die gleiche Tätigkeit (...“ (459).

„...es schwimmt in der ganzen Tätigkeit, weil man im Team zusammenarbeitet“ (481).

„...der Kontaktaufbau, der Beziehungsaufbau ist wichtig, um Bildung zu vermitteln (...). Ich habe mit den Kindern gespielt, Lieder gesungen, alles beim Wickeln (...) und da sind die ganzen Akzente. Beim gemeinsamen Essen, beim Anziehen, alles Mögliche, wenn man das alles effektiv nutzt, fördert das die Bildung“ (3625).

Nach wie vor ist das bisher praktizierte Zusammenwirken pädagogischer, psychologischer und didaktischer Konzepte Grundlage der Förderung frühkindlicher Bildung.

„Im Regelfall kann man sagen, dass die wenigsten Spiele, Spielformen so intellektuell förderlich sind, gerade bei den Kleinen, dass man dazu ein irrsinniges hohes Maß an psychologischen, pädagogischen, didaktischen Kenntnissen besitzen soll, denn es sind ja meistens einfachste Bauspiele (...), wo irgendetwas aufgetürmt wird, es sind einfache Zuordnungen. Spiele, die gemacht werden müssen, die richtigen Regelspiele setzten ja im Grunde erst ein mit drei, vier oder fünf Jahren, wo ich diese klassischen Regelspiele, wo ich auch das bewusstere Schulen von Sprache, von Denken und von Abstraktionen usw. überhaupt erst einsetzen kann, die ja überhaupt mal erst lernen müssen, sich einigermaßen zu artikulieren, innerhalb der Gruppe zu artikulieren, nicht ständig zu meinen, ich bin ganz alleine auf der Welt und die anderen sind nur Nebensache, oder so etwas, das muss ja erst trainiert werden (...) und dazu muss man nicht ein akademisches Studium haben“ (2986).

„Ich brauche kein Team, das die gleiche Qualifikation hat. Das ist kein Team (...). Ein Team ist eine Aggregation von verschiedenen Ausbildungen“ (1671).

„Wir qualifizieren jetzt die Kinderpflegerinnen mit 600 Stunden, das ist analog der Aufbaustudiengänge eines Berufskollegs nur für kindliche Bildung U3. Man kann den Kinderpflegerinnen ja vorwerfen, dass sie keine Ahnung haben (...), wenn man es zuspitzt, von Bildungsprozessen im Bereich U3, weil sie doch eher in der Vergangenheit mit Kindern von 3-6 Jahren gearbeitet haben, das kann man ihnen vorwerfen. Das kann man aber auch einer Erzieherin vorwerfen (...), die in den 80er Jahren ihre Ausbildung gemacht hat, oder auch, die bis heute im Hort gearbeitet hat und jetzt notgedrungen, oder willentlich, seit 2005 in der U3 arbeitet; keine Ahnung hat (...), was mache ich jetzt, wie muss ich jetzt meine Arbeit umstrukturieren, welche Bindung brauchen Kinder, welche Verlässlichkeit brauchen Kinder. Wie sieht es aus mit dem Bildungsprozess, wann fängt einer an, so Sprachförderung, mach ich ein Programm oder bediene ich mich eines Programmes. Ist das schon, ich fahre um den Tisch, auf dem Tisch oder unter dem Tisch, ist das schon Sprachförderung oder muss ich dann ein Bielefelder Screening auflegen, um Sprache zu betreiben“ (1923).

„Genau an diesen Stellen, auch in NRW, wird deutlich, dass die Politik die Tageseinrichtungen für Kinder nicht, wie es im KJHG beschrieben wird, aus diesen Trias, Bildung, Erziehung und Betreuung sieht, sondern, dass sie nach wie vor in dieser Schulvorbereitung diese Trias sieht. Der §1 SGB VIII sagt, Kinder haben das Recht zu einer eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (...“ (787).

„...das ist unsere professionelle Aufgabe und da sind natürlich diese Gruppen von 20, 25 und 28 Kinder, wie wir sie in der BRD immer noch haben, der einzige Tod“ (806).

13.3 Zusammenfassende Darstellung der Expertenmeinungen

Nach den erfahrungsorientierten Aussagen der Experten ist die Tätigkeit der Kinderpflegerinnen geprägt von über Jahrzehnten erworbenen und praktizierten Kenntnissen, die ein traditionelles Familien- und Erziehungskonzept erkennen lassen. Natürliche Begabungen und emotionale Bindungen zu den Kindern lassen sie psychologisch und pädagogisch-didaktisch zutreffend handeln. Eine emotional mit dem Kind verbundene Kinderpflegerin könne pädagogische Tätigkeiten besser ausführen als eine gute Erzieherin, die Angst vor

Beziehungen habe.

Übereinstimmend wird darauf hingewiesen, dass die Kinderpflegerin alternativlos an der Weiterbildung teilnehmen musste, um ihre berufliche Tätigkeit sichern zu können. Obwohl nach wie vor Kinderpflegerinnen ausgebildet werden, nehmen die Träger davon Abstand einen Arbeitsvertrag mit diesen zu schließen, so dass die Experten empfahlen an der Weiterbildung teilzunehmen, und zwar älteren Teilnehmerinnen, da aufgrund des angehobenen Rentenalters noch eine lange Zeit der Berufstätigkeit zu erwarten ist. Die Eignung für die Weiterbildung zur Erzieherin wird nicht abhängig gemacht von der bisherigen Ausbildung, sondern vielmehr wird die Einstellung zum Beruf als entscheidend angesehen. Beobachtet wurde, dass viele Teilnehmerinnen den Beruf der Kinderpflegerin gewählt hatten, weil die Mutter oder andere Familienmitglieder, diesen bereits ausübten. Die Kinderpflegerin hatte bei Berufsantritt dagegen eine höhere pädagogisch-qualifizierte Tätigkeit angestrebt. Die Aussicht auf eine höhere Entlohnung nach erfolgreichem Abschluss der Weiterbildung sei als Motiv nicht erkennbar gewesen, zumal eine tarifliche Eingruppierung als Erzieherin nach der Weiterbildung bei langjährig tätigen Kinderpflegerinnen zu pekuniären Einbußen führen.

Beklagt wurde ein Mangel an qualifizierten Dozenten für den sozialpädagogischen Bereich, der dazu führte, dass Unterrichtsstunden verringert werden mussten. Angestrebt war eine fortdauernde dreijährige Begleitung der Lehrkraft während der Weiterbildung. Die im Ausbildungsbereich tätigen Experten ließen durchweg Verständnis für die körperlichen und psychischen Strapazen erkennen, denen die Teilnehmerinnen neben ihrer beruflichen Tätigkeit ausgesetzt waren und bemühten sich, jede Kinderpflegerin erfolgreich durch die Weiterbildungsmaßnahme zu führen.

Nach Ansicht der Experten verfügen die an der Weiterbildung teilnehmenden Kinderpflegerinnen über ein impliziertes Wissen, das sie unbewusst pädagogisch adäquat handeln lässt, und das durch das neu erworbene Fachwissen seine theoretischen Grundlagen findet. Diese Erkenntnis wiederum steigere die Bereitschaft zur Teilnahme. Gerügt wird, dass oftmals den Teilnehmerinnen von Seiten der Trägerschaft als auch von Seiten der Einrichtung keine Unterstützung gewährt wurde, sei es in Form zeitlicher Entlastungen oder dass ihnen ermöglicht wurde, pädagogische Neuorientierungen in der Teamarbeit zu praktizieren.

Komme es zum Abbruch der Teilnahme sei dies nicht auf kognitive oder psychische Dispositionen der Kinderpflegerin zurückzuführen, sondern weil familiäre Gründe vorlagen. Begrüßt wurde die gesetzliche Sonderregelung für die Teilnahmeberechtigung langjährig tätiger Ersatzkräfte ohne formalen berufsspezifischen Abschluss.

Anerkennung fand die Bereitschaft der Kinderpflegerinnen wissenschaftliche Theorien schon während der Teilnahme in die praktische Berufsausübung einfließen zu lassen. Die Teilnehmerinnen hätten jedoch darauf hingewiesen, dass die Aufnahmefähigkeit der Kinder nicht immer gegeben sei.

Erzieherinnen als pädagogische Fachkräfte werden als unabdingbar für die frühkindlichen Bildungsprozesse angesehen. Um den politischen Anforderungen an die Frühkindliche Bildung gerecht werden zu können, seien aber auch strukturelle Vorgaben, wie z.B. der Personalschlüssel zu beachten. Kinderpflegerinnen mit dem Gespür dafür, was in dem Kind vorgehen mag, und die Fähigkeit auf kindliche Aktionen feinfühlig zu reagieren, seien durchaus geeignet, den Beruf der Erzieherin als pädagogische Fachkraft auszuüben. Wer die soeben beschriebenen Eigenschaften besitze, brauche keine akademische Ausbildung, zumal die Vorgaben des Gesetzgebers für den Begriff der pädagogischen Fachkraft nur aus Arbeitsplatzbeschreibungen bestehen.

Kontextual ergeben sich die folgenden an die Kinderpflegerinnen zu richtenden Fragen:

- Üben Sie den Beruf der Kinderpflegerin mit Freude aus?
- Weshalb haben Sie den Beruf der Kinderpflegerin gewählt?
- Warum machen Sie die berufsbegleitende Weiterbildung?
- Beeinflussten Ihre Vorgesetzten die Entscheidung, eine berufsbegleitende Weiterbildungsmaßnahme zu absolvieren?
- Wurden Ihnen während der berufsbegleitenden Weiterbildung Erleichterungen durch den Arbeitgeber gewährt?
- Stellte Ihnen Ihr Arbeitgeber im Anschluss an die berufsbegleitende Weiterbildung eine höhere Vergütung in Aussicht?
- Wie haben Sie den zusätzlichen zeitlichen Aufwand für die berufsbegleitende Weiterbildung in Ihrem Privatleben organisiert?
- Beeinträchtigt die Durchführung der berufsbegleitenden Weiterbildung Ihr

körperliches Wohlbefinden?

- Wirken die neuen bei der Weiterbildung vermittelten Erkenntnisse schon jetzt vor Abschluss der Bildungsmaßnahme auf Ihre Tätigkeit in der Kindertagesstätte ein?
- Führt das in der Weiterbildung vermittelte Wissen zu einer kritischen Bewertung der Anforderungen, die sich aus der Bildungsvereinbarung und dem Kinderbildungsgesetz (KiBiz) ergeben?

14. Die Interviews mit den Kinderpflegerinnen

Die durch Literaturrecherche und Expertenbefragung kumulierten Erkenntnisse bilden die Grundlage des leitfadenorientierten Interviews mit den Kinderpflegerinnen mittels des Instrumentariums des problemzentrierten Interviews nach Witzel (vgl. Witzel 1982: 90f.). Bei der Durchführung der Interviews wurde ein „erzählgenerierender Stimulus angeboten“ (Lamnek 2010:333).

Hierbei will „der Interviewpartner in seiner Problemsicht ernst genommen werden und findet Unterstützung in der Weiterverarbeitung an der jeweiligen Thematik“ (Witzel 1982: 100).

Alle 18 Kinderpflegerinnen zeigten sich gegenüber der Forscherin bei der Einleitung des Gesprächs offen und beantworteten ressentimentlos nicht nur die Fragen zu ihrer Person und ihren gesellschaftlichen und familiären Verhältnissen, sondern auch zu der Einstellung der Arbeitgeber bezüglich der Durchführung der Bildungsmaßnahme und dem inhaltlichen Verlauf der Maßnahme.

Eine >innere Sperre< der Teilnehmerinnen wurde schon in den Klassengemeinschaften mit einer Vorstellung des Forschungsprojektes und durch die detaillierte inhaltliche Beschreibung geöffnet, außerdem die neugierig angespannte Atmosphäre durch ein offen dargelegtes Verständnis hinsichtlich der befürchteten Anforderungen an die zu führenden Gespräche gelockert. Die von den Schulleiterinnen und Schulleitern und von den an der Konzeption der Weiterbildung beteiligten Lehrerinnen und Lehrer befürchtete Kontrolle ihrer Wertigkeit und ihrer Professionalität wurde im Beisein der Schülerinnen entkräftet und für die empirische Untersuchung als nicht relevant bezeichnet.

14.1 Auswahl der Berufskollegs

Sämtliche interviewten Kinderpflegerinnen absolvierten die berufsbegleitende Weiterbildung zur Erzieherin an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen. Die Interviewführung erforderte die Zustimmung der jeweiligen Schulleitung; diese wurde vereinzelt verweigert mit der Begründung, dass der zeitlich notwendige Aufwand wegen bereits nicht absolvierter Lehreinheiten zu einer weiteren Verzögerung der Weiterbildung führen dürfte, andere Berufskollegs entledigten sich des zu erwartenden Aufwandes mit einer Hinhaltetaktik. Die Leitung eines Berufskollegs nahm schließlich Abstand von einer bereits erteilten Zusage, um eine negative Beeinflussung des Bildungszieles zu vermeiden, da zahlreiche Kinderpflegerinnen die Weiterbildung bereits abgebrochen hatten und nicht noch eine weitere „Störung“ gewünscht sei. Schließlich gewährte in diesem Fall die Bereichsleiterin eine telefonische Interviewführung (vgl. auch Witzel 1982: 94f).

14.2 Auswahl der zu befragenden Kinderpflegerinnen

Nach der Vorstellung des Forschungsfeldes im Klassenverbund des ausgewählten Berufskollegs erklärten sich die befragten Kinderpflegerinnen freiwillig bereit, ein themenrelevantes Interview durchführen zu wollen (vgl. Witzel 1982: 94f.).

Diese Bereitschaft war unabhängig von dem Lebensalter der interviewten Personen gegeben. Die jüngste Kinderpflegerin, die an der Weiterbildungsmaßnahme teilnahm, war 26 Jahre alt und die älteste 58 Jahre.

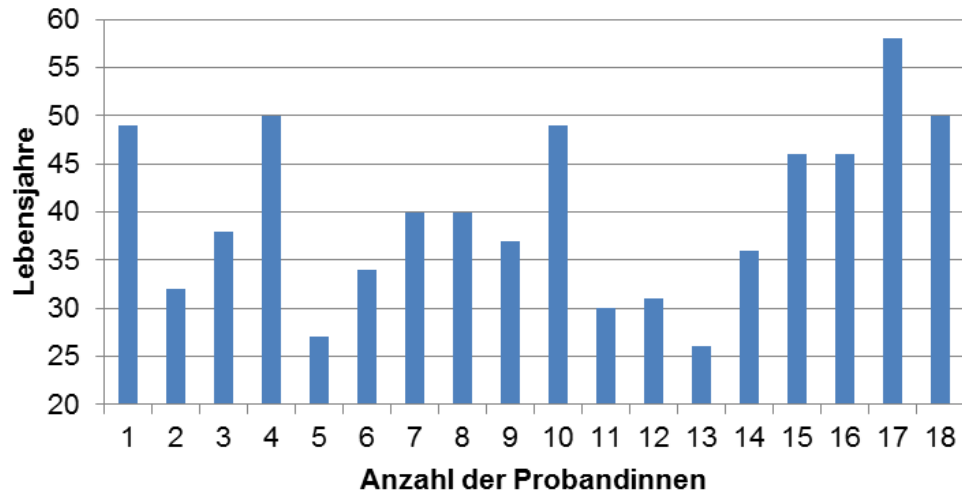
14.3 Soziodemographische Daten der interviewten Kinderpflegerinnen

Es wurden 18 Kinderpflegerinnen interviewt. Sämtliche Befragten absolvierten die Weiterbildungsmaßnahme an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen. Eine Auswahl der Berufskollegs für die Befragung der Kinderpflegerinnen erfolgte nicht nach einer Wertigkeit, sondern es wurde versucht, den gesamten Lebensraum in Nordrhein-Westfalen exemplarisch abzudecken.

14.3.1 Altersstruktur der Probandinnen

Das Alter der Befragten wies eine heterogene Struktur auf

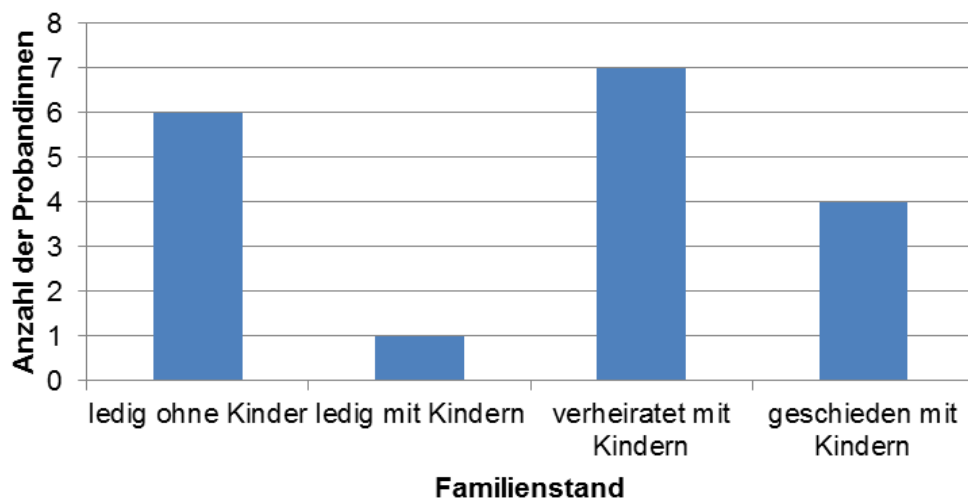
Grafik 1: Altersstruktur der Probandinnen



14.3.2 Familienstatus der Probandinnen

Der Anteil der ledigen und verheirateten Kinderpflegerinnen war mit jeweils sieben Frauen gleich groß, wobei alle verheirateten Probandinnen - und eine ledige Befragte - Kinder geboren hatten. Vier Kinderpflegerinnen waren geschieden und übten die Personensorge für die gemeinsamen Kinder aus.

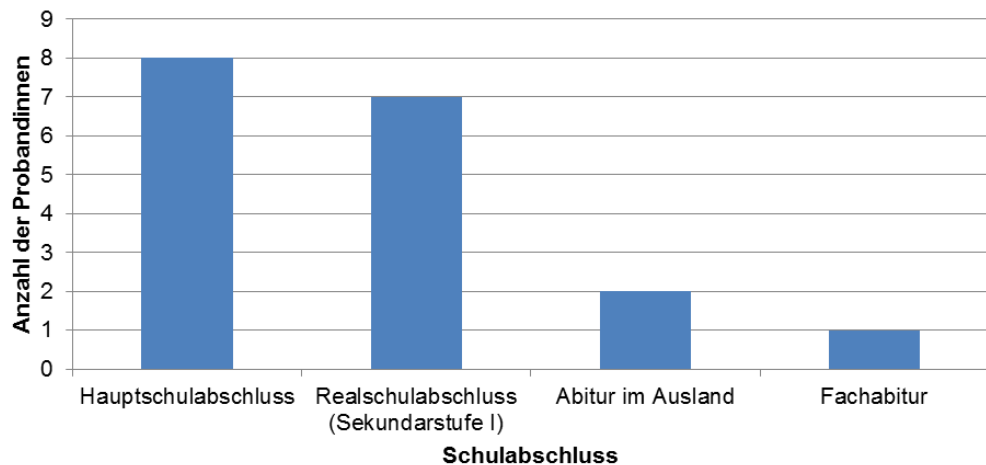
Grafik 2: Familienstatus der 18 Probandinnen



14.3.3 Schulabschlüsse der Probandinnen

Die Erhebung ergab, dass sieben Frauen einen Realabschluss vorweisen konnten. Acht Kinderpflegerinnen hatten gemäß der ausbildungsrelevanten Vorgaben einen Hauptschulabschluss. Zwei Mitarbeiterinnen absolvierten einen gymnasialen Zweig im Ausland und legten dort die landesspezifische Abiturprüfung ab. Eine Kinderpflegerin vermochte sich nach ihrem Schulabschluss noch für keinen Beruf zu entscheiden, besuchte deshalb die höhere Handelsschule und schloss diesen Schulbesuch mit dem Fachabitur ab.

Grafik 3: Schulabschlüsse der Probandinnen



14.3.4 Verlauf der bisherigen Ausbildung

Nur dreizehn Probandinnen wiesen eine fachspezifische Ausbildung zur Kinderpflegerin auf, wobei zwei Frauen noch zusätzlich den Beruf der Friseurin und der Floristin erlernten.

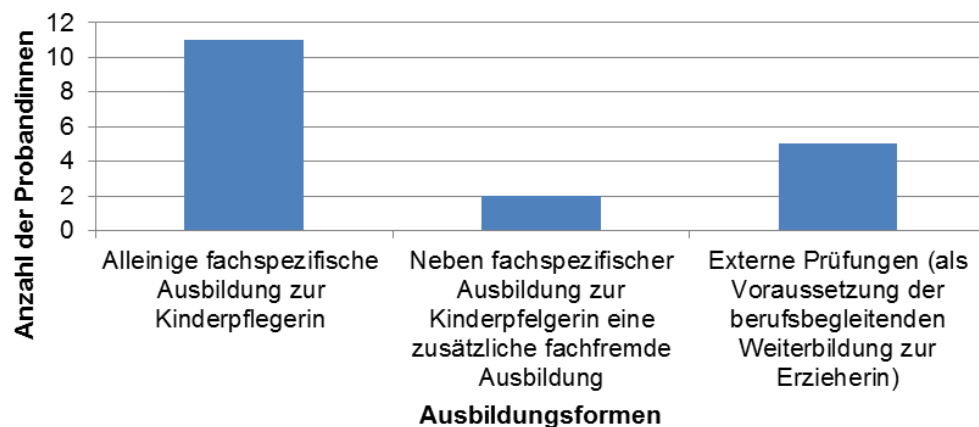
Von den übrigen fünf Probandinnen mussten vier zunächst eine externe Prüfung zur Kinderpflegerin ablegen, um an der Weiterbildungsmaßnahme teilnehmen zu können, da sie auf Grund fachfremder Ausbildung als sogenannte Zweitkraft tätig waren.

Zwei von ihnen wiesen die Ausbildung zur Friseurin, eine zur Ausbildung als Industriekauffrau und eine weitere zur Chemotechnikerin auf. Fehlende

Ausbildungsmöglichkeiten und gesellschaftliche Auffassungen der letzten Jahrzehnte des vorherigen Jahrhunderts hatten zu dieser Berufsfindung geführt.

Eine aus Polen stammenden Probandin erlernte in ihrem Heimatland zwar den Beruf der Erzieherin, jedoch wurde diese Qualifikation in Deutschland nicht anerkannt; sie brauchte aufgrund dessen allerdings keine externe Prüfung zu absolvieren.

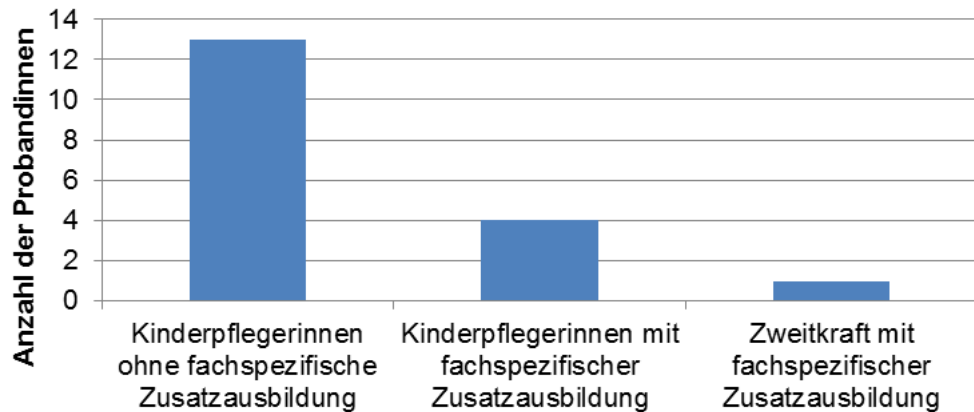
Grafik 4: Ausbildungsformen der 18 Probandinnen



14.3.5 Interessengeleitete Zusatzqualifikationen

Aus der Gruppe der 18 befragten Personen wiesen fünf zusätzliche fachspezifische Qualifikationen auf. Es handelt sich um ein Montessori-Diplom, eine Fortbildung zur Ernährungsberaterin, eine Weiterbildung zur Entspannungspädagogin. Zwei Probandinnen verfügten über Übungsleiterscheine, die sie durch Sonderlizenzen „Mutter-Kind-Turnen“ und „Elementarbereich“ erweiterten. Bei diesen fünf Personen handelt es sich um vier Kinderpflegerinnen und eine Zweitkraft, die den Beruf der Industriekauffrau erlernt hatte

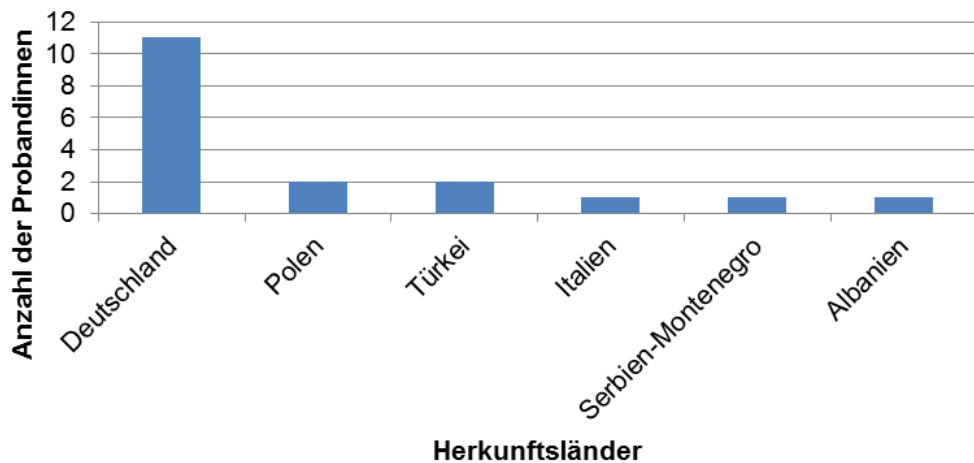
Grafik 5: Fachspezifische Zusatzqualifikationen der 18 Probandinnen



14.3.6 Ethnische Herkunft

Etwa ein Drittel der Befragten wiesen einen Migrationshintergrund auf. Die abstammungsmäßigen Herkunftsländer lagen in Ost- (4) und Südeuropa (1) sowie in der Türkei (2).

Grafik 6: Herkunftsländer der Probandinnen



14.4 Praktische Durchführung der Interviews

Der Einstieg in das jeweilige Einzelinterview begann mit einer Nachfrage, wie die interviewte Kinderpflegerin ihre bisherige Tätigkeit bewertet und welche Motivation für die Teilnahme an der Weiterbildungsmaßnahme relevant war. Die

Erwartungen an eine fachliche und persönliche Wissenserweiterung wurden ebenso thematisiert wie arbeitsrechtliche Anforderungen und Einstellungen der jeweiligen Träger der Einrichtungen.

Das Interview wurde auf Tonband aufgenommen, um aus der Transkription Daten zu gewinnen. Das Aufnahmegerät gab dem Interviewer die Möglichkeit, „situative und nonverbale Elemente beobachten zu können“ (Witzel 1982:91). Das Vorhandensein des Aufzeichnungsgerätes spielte zu Beginn eine untergeordnete Rolle und wurde zudem im Verlauf des Gespräches >vergessen< (vgl. ebd.: 2010: 358).

Die Gesprächsführung berücksichtigte das von Blumers (1954) entwickelte Konzept der Exploration, wonach eine „Sammlung aller möglichen Daten über noch unbekannte gesellschaftliche Zusammenhänge, deren Kenntnis dann erst langsam eine Einengung des Untersuchungsfeldes sowie Präzisierung der Fragestellung“ (Witzel 1982:16) erlaubte.

14.5 Formelle Vorgaben unter Einbeziehung persönlicher Daten

Vor Gesprächsbeginn wurden die zu interviewenden Personen darüber informiert, dass ihre Rechte auf Anonymisierung gewahrt bleiben. Zugleich erfolgte der Hinweis, dass alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf die entsprechende Person erlauben könnten, zur Löschung kommen. Die interviewten Kinderpflegerinnen erteilten schriftlich ihr Einverständnis zur Tonbandaufzeichnung des Gespräches und zur Auswertung durch die Forscherin (vgl. Kruse 2009: 97ff.).

14.6 Auswertung der Kinderpflegerinneninterviews

Die Auswertung der Kinderpflegerinneninterviews erfolgt in einer angleichenden Systematik nach den Grundsätzen der von Witzel dargestellten Methodik für Einzelinterviews. Diese basiert – nach der vollständigen Transkription der auf Tonband aufgenommenen Gespräche – auf einer >Analyse von Einzelfällen<. Die inhaltliche Interpretation überprüft die Aussagen der Befragten Schritt für Schritt auf den in ihnen enthaltenen Sinn, wobei >der Bedeutungsgehalt nicht

durch die Verwendung wissenschaftlicher Begrifflichkeiten überdeckt< werden soll. Die nächste Stufe der Datenaufbereitung besteht > in der kontrollierten Form der Interpretation durch kritischen Nachvollzug< der durchgeführten Einzelfallanalysen. In der dritten Stufe kommt es zu einer >vergleichenden Systematisierung, die möglichst vollständig alle für die untersuchende Problematik relevanten Bedingungen und Aspekte erfasst und auf die allgemeinere Ebene kollektiver Deutungsmuster mit ihren einzelnen Varianten zielt< (Witzel 1982: 110-112).

Die jedem Interview beigefügte Biographie der Befragten wurde bei der Aus- und Bewertung involviert.

14.6.1 Motivationen zur Berufswahl und zur Weiterbildung

Zu Beginn der jeweiligen Interviews wurde das Verständnis zu dem ausgeübten Beruf der Kinderpflegerinnen und der Bereitschaft, eine berufsbegleitende Weiterbildungsmaßnahme zur Erzieherin zu absolvieren, thematisiert.

1.) Üben Sie den Beruf der Kinderpflegerin mit Freude aus?

Sämtliche Probandinnen sind von dem Wunsch geleitet, sich Kindern zu widmen und somit Einfluss auf deren geistige und soziale Entwicklung zu nehmen.

„Unter meiner Arbeit verstehe ich, Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten, sie zu fördern und auf das Leben vorzubereiten“ (3158).

„Also erst einmal Kindern den Weg in die Selbstständigkeit bieten, Kindern also (...), dass Kinder sich auch selbst wahrnehmen, so wie sie sind, eben als Individuum. Jedes Kind ist verschieden und jedes Kind muss so gehandhabt werden wie es ist“ (4673).

Mit Freude üben alle daher ihren Beruf als Kinderpflegerin aus.

„Ich gehe gerne arbeiten und es macht auch Spaß“ (866).

„Nein, Kinder geben mir persönlich eine Ruhe und selber (...) ich bin sehr gerne mit Kindern zusammen und ich glaube, das strahle ich auch sehr oft aus, wenn ich auf meiner Arbeit bin. Ich mag meinen Beruf sehr gerne, ich gehe dort auch

jeden Morgen sehr gerne hin“ (2354).

„Ich gehe total gerne zur Arbeit, macht mir total viel Spaß. Es war schon immer das, was ich machen wollte, schon immer mit Kindern zu arbeiten“ (5081).

„Also ich gehe sehr gerne arbeiten und ich finde (...), was man den Kindern ja in den Stunden bis Mittag, auch bis 16.00 Uhr sind sie da, ja (...) ich finde das schon viel, was man ihnen geben kann“ (5917).

„Ich gehe unheimlich gerne arbeiten, (...) mir macht der Beruf richtig Spaß“ (7041).

Beeinträchtigt wird die Freude an der Berufsausübung für 22% der Probandinnen durch die vom Gesetzgeber und den Trägern geforderte Professionalisierung der Mitarbeiter und der eingeforderten Strukturen der Einrichtung mit den damit verbundenen neuen Aufgabenstellungen, insbesondere mit Verwaltungsaufgaben.

„Ach unter meiner Arbeit (...) - (...) ich muss flexibel sein, ich muss immer präsent sein, ich muss immer professionell sein (...), immer für die Kinder da sein, ich muss für die Eltern da sein, ich muss für die Leitung da sein (...), Ansprechpartner sein, immer ein offenes Ohr haben“ (1758).

„Momentan sehe ich es als Pflicht. Also (...) es hat sich in der letzten Zeit sehr viel geändert, jetzt mit dem KiBiz, mit den ganzen Bildungsdokumentationen, die anstehen“ (3164).

„Manchmal denke ich, schon wieder etwas los (...), das hat nichts mit der Arbeit zu tun, nur manchmal ist man nicht gut drauf, aber nicht die Arbeit“ (6672).

2.) Weshalb haben Sie den Beruf der Kinderpflegerin gewählt?

Ein großer Teil der befragten Berufsgruppe (45%) wählte aus eigener Neigung den Beruf der Kinderpflegerin.

„Ja also, ich habe mein Fachabitur in einem ganz anderen Fach gemacht (...), auf einer kaufmännischen Schule, einer höheren Handelsschule. Habe aber ganz schnell gemerkt, das ist nicht so mein Bereich. Ich habe das zwar alles auch hinbekommen und geschafft, aber jetzt Betriebswirtschaft und Rechnungswesen

ist nicht mein Ding und eigentlich wollte ich immer etwas im sozialen Bereich machen. Nach dem Fachabitur bin ich auch ausgezogen und also (...). Es war erst einmal so, dass ich mich beworben habe, doch eingestuft wurde in die Erzieherinnenklasse, aber erst einmal für mich entschieden, ich mache die Kinderpflegerinnenausbildung und entscheide später, wie sich mein beruflicher Weg entwickeln wird“ (3689).

„Die Kinder machen mich glücklich, ich freue mich, die Kinder glücklich zu sehen (...), dann bin ich auch glücklich“ (5461).

„Ich wollte Kinderpflegerin werden, weil es eine ganz tolle Sache ist“ (5474).

„Ich bin Kinderpflegerin geworden, weil (...), ich habe überlegt, was mache ich mit dem Hauptschulabschluss und ja (...), hatte auch in der Hauptschule ein Praktikum gemacht. Hatte mir sehr gut gefallen und dann über jüngere Kinder, die in der Familie noch waren, fand ich das immer schon sehr schön und in der Nachbarschaft war ich Babysitten. Da dachte ich, ich mache das“ (5933).

Ein Viertel hiervon hatte zunächst den Wunsch, den höher qualifizierten Beruf der Erzieherin zu erlernen, scheiterte jedoch an den schulischen Anforderungen.

„Ja, ich habe damals die Erzieherinnenausbildung angefangen. Auf dem normalen Wege(...), habe es aber leider nicht geschafft. Und dadurch bin ich in die Kinderpflege rein. Ich habe komplett die Kinderpflegerinnenausbildung abgeschlossen“ (5109).

„Nein, ich habe damals angefangen, ich wollte immer Erzieherin werden, das war mein Sinn ...“ (7068). „Ich hatte die Hauptschule und habe dann die zweijährige Hauswirtschaftsschule gemacht, um die mittlere Reife zu bekommen und bin dann angefangen mit der Erzieherinnenausbildung in Rheine...“ (7070).

„...bin nicht versetzt worden, hab dann wiederholt und im zweiten Halbjahr sah es dann im Winterzeugnis genauso fürchterlich aus(...). Die schlechten Noten hatte ich weg und die anderen hatte ich dann wieder stehen und habe gedacht, da boxt du dich nicht durch und hab dann die Kinderpflegerinnenausbildung gemacht“ (7075).

22% der befragten Kinderpflegerinnen entschieden sich, den Beruf der Kinderpflegerin zu erlernen, weil die Mutter oder anderen Familienmitglieder

diesen Beruf ausübten und es der Familientradition entsprach.

„Jaaa, mit Vorgeschichte! Meine Mutter war schon immer Tagesmutter, und bei uns war immer Jubel Trubel Heiterkeit(...)! Wir waren vier Kinder und dazu immer noch fünf Pflegekinder und manchmal mehr, wenn Freunde dabei waren“ (533).

„Das liegt einfach so drin, ohne Muss und Soll, (...) es war klar, dass ich diesen Weg einschlage, immer diese Richtung“ (537).

„Ich habe es freiwillig aus eigenen Wünschen getan schon aus dem Grunde, weil wir eine große Familie sind und viele Kinder dabei waren und (...) das schwebte mir schon immer irgendwie vor Augen“ (2364).

33% der Probandinnen erlernten zunächst einen anderen Beruf. Unterschiedliche Gründe veranlassten sie anschließend, den Beruf der Kinderpflegerin auszuüben oder als Ergänzungskraft tätig zu sein.

Zwei Probandinnen dieser Gruppe hatten nach dem Erlernen eines anderen Berufes eine Familie gegründet und bei der Erziehung der eigenen Kinder das latente Potential zur Kindererziehung erkannt und übten aufgrund dessen den Beruf der Ergänzungskraft bzw. Kinderpflegerin aus.

„Mein erster Beruf (eig. Anm.: Chemotechnikerin), den macht man in meinem Land zu früh (eig. Anm.: ein Land in Osteuropa). Mit 15 Jahren muss man entscheiden, was mache ich mit meinem Leben. Zunächst wollte ich nichts mit Kindern. Dann kamen meine Kinder und ich habe festgestellt, es ist etwas, was ich machen möchte“ (4165).

„Ich muss auch sagen, ich bin auch anders eingestiegen (...), weil ich erst einen anderen Beruf hatte, dann meine Kinder bekommen und anschließend diese Ausbildung gemacht habe und den Beruf ergriffen habe, was ich eigentlich als Vorteil gesehen habe“ (6675).

Aus dieser Gruppe entschied sich eine Probandin für den Beruf der Ergänzungskraft, weil die bisher ausgeübte Tätigkeit sie nicht ausfüllte und sie es zwischenzeitlich als eine gewollte Aufgabe ansah, Kinder zu betreuen und sie in ihrer Entwicklung zu begleiten.

„Also (...), ich habe den Beruf gewählt, weil ich von Lehrern und Eltern den Tipp

zur Industriekauffrau bekommen habe, (...) aber es war nie mein Beruf, er ist es nicht. Ich möchte etwas mit Menschen machen, das habe ich als Industriekauffrau zwar auch in der Beratung gemacht (...), also Kundenberatung, aber das war es nicht“ (1200).

„Nein (...), das war schon als junges Mädchen, ich wollte es werden (...), mein Wunsch. Aber ich habe damals mich nicht getraut zu sagen, ich möchte das. Ich habe mich untergeordnet und mich den Wünschen der anderen gefügt, wie das früher so war“ (1217).

Eine weitere Probandin aus dieser Gruppe hatte den Beruf der Kinderpflegerin erlernt und auf Wunsch der Eltern eine zweite Ausbildung zur Friseurin absolviert. Da dieser Beruf nicht ihrem Wunsch entsprach, kehrte sie in den Beruf der Kinderpflegerin wieder zurück.

„Ich wollte eigentlich nicht Kinderpflegerin werden, einfach nur, (...) weil meine Eltern das so entschieden haben (...)“ (6276).

„Dann habe ich doch den Abschluss gemacht und wollte auch weiter arbeiten im Kindergarten, aber es wurde sehr deutlich auf Grund meines Alters, dass es nicht ging, da ich nicht volljährig war. Und dann hieß es, bevor du gar nichts machst, machst du eine Friseurlehre. Es war vom Arbeitsamt vorgegeben, nicht machen gibt es nicht, und das war das einfachste“ (6824).

„Ich wollte nie im Friseurbereich arbeiten und bin gerne wieder in den Beruf der Kinderpflegerin zurückgegangen“ (6290).

Bei den übrigen Probandinnen dieser Gruppe erfolgte der Berufswechsel zufallsbedingt.

„Meine Kinder waren in dieser Einrichtung und ich war im Elternrat. Dann wurde eine Stelle frei, und (...) ich habe eigentlich nur ausgeholfen und ich bin dann reingerutscht, und die Kollegen haben mich von vornherein akzeptiert und mich nie als minderwertig oder als nicht ausgebildet betrachtet und habe dadurch immer die gleiche Arbeit gemacht“ (28).

„Vor zehn Jahren bin ich so herein gerutscht als normale Kraft, (...) Kindergartenhelferin. Habe festgestellt, das macht ja Spaß. Habe dann geschaut,

ob ich nebenbei in einer Abendschule die Ausbildung machen kann, wurde aber nicht angeboten“ (2749).

3.) Warum machen Sie die berufsbegleitende Weiterbildung?

Sämtliche Probandinnen absolvieren die berufsbegleitende Weiterbildungsmaßnahme zur Erzieherin, um nicht der Gefahr der Arbeitslosigkeit ausgeliefert zu sein, da aufgrund der politischen Vorgaben und der rechtlichen Neuordnung durch das KiBiz die Ausübung des Berufes der Kinderpflegerin in der bisherigen Art und Weise nicht mehr gewährleistet ist. Auch wenn es nicht zu einem Verlust des Arbeitsplatzes kommen sollte, steht doch zu befürchten, dass anderweitige – minderqualifizierte oder rotierende Tätigkeiten (z.B. als sog. Springer) – ausgeübt werden müssen.

Hierzu sind auf die nachstehenden Ausführungen einer Expertin hinzuweisen:

„Ich werde sie weiter beschäftigen, ich habe auch einen Bestandsschutz ausgesprochen. Aber ich werde sie anderweitig einsetzen als übergeordnete Kräfte, als Springer, als Ausgleich, für vorübergehend (...), das ist nicht ein Problem, weil wir so viele Gruppen haben und so viele Möglichkeiten“ (vgl. Experteninterview 357).

„Das ist im Rahmen meines Direktionsrechtes“ (vgl. Experteninterview 366)

Die grundlegende Verpflichtung wird von 56% der Befragten zugleich als wünschenswerte Möglichkeit angesehen, eine seit langem erstrebte Erweiterung des Wissens zu erreichen, um das eigene Arbeitsfeld zu professionalisieren.

„Ich finde diese Weiterbildung auch eine Bereicherung für mich selbst, weil ich schon lange in diesem Beruf arbeite und ich sage jetzt wie aktualisieren, auf den neuesten Stand zu kommen (...), es hat mir sehr viel gebracht, es ist sehr sehr stressig, das auf jeden Fall“ (2453).

„Also, ich finde diesen Bildungsauftrag eigentlich sehr gut, weil (...), man ist erst einmal selbst gefordert und ich finde, wenn die Kinder in den Kindergarten kommen, dass die auch wirklich was hier bekommen, denn die entwickeln sich ja auch weiter“ (2833).

„Ja, im Prinzip ja, man hat uns halt dazu gezwungen. Es ging halt durch die Medien, dass Kinderpflegerinnen abgeschafft werden. Nur noch Fachkräfte, so heißt es so schön, gerade weil so viele U3-Gruppen eröffnet werden sollten. Ich habe dann ganz lange mit unserer Leitung gesprochen, sie sagte „Möchtest du das machen oder willst du das Risiko eingehen, dass du vielleicht deine Arbeit verlierst. Also es gibt ja Kinderpflegerinnen die behalten werden, aber nicht alle.“ Für mich war sofort klar, ich möchte das machen, möchte es aber nicht machen, weil mein Arbeitgeber es mir vorschlägt, eigentlich vorsetzt. Ich möchte es eigentlich für mich machen (...), weil ich es damals schon einmal probiert hatte und dann gesundheitlich ausscheiden musste. Ich möchte es noch einmal für mich probieren, um im Leben etwas zu erreichen“ (4820).

Ein Anteil von 33%: hat die Weiterbildung als auferlegte Verpflichtung faktisch dulddend akzeptiert.

„Es war eigentlich nur ein „Muss“ für mich, es war nicht erstrebenswert für mich“ (50).

„Ja habe ich gemacht, weil (...) es ging nicht anders“ (874).

„Die Weiterbildung mache ich, um eine Festanstellung zu bekommen“ (5765).

Eine Probandin dieser Gruppe empfand die vom Arbeitgeber ausgehende Verpflichtung zur Weiterbildung sogar als Demütigung.

„Das Ganze hatte ja eine Form von Demütigung. Das war so, 23 Jahre ist man berufstätig und plötzlich sagt ein Politiker, sie müssen es, sie sind nicht mehr wertgeschätzt und die Arbeit haben sie bis jetzt gut gemacht“ (6333).

„Und das fand ich das Demütigste (...), da kann ein Gesetz über dich entscheiden und alles andere, was du vorher gemacht hast, ist nichts. Und es gab keine Alternative, dass gesagt wurde, sie können ja auch eine andere Form wählen. Meinetwegen es reicht, wenn sie mir eine Fortbildung oder so angeboten hätten“ (6355).

Bei einer geringfügigen Zahl der Probandinnen (11%) kommt es während der Weiterbildung zu einem Sinneswandel: die zunächst bestehende ablehnende Haltung zu der berufsbegleitenden Weiterbildungsmaßnahme weicht der Anschauung, dass die Weiterbildung Gelegenheit bietet, eine wünschenswerte

Wissenserweiterung zu erreichen.

„Am Anfang war ich der Meinung, also ich mache es, weil ich es machen muss. Die Chefin sagte, sonst wirst du arbeitslos. Beiße die Zähne zusammen und mache es (...)! Aber ich sage jetzt, nach dem ersten Jahr, ich nehme davon ganz viel mit, was ich auch zu Hause an meinem Kind merke. Ich setzte es auch zu Hause um, was ich hier lerne (...); und da bin ich doch ganz froh drum“ (5247).

14.6.2 Strukturelle Vorgaben des Arbeitgebers

Die Fragen nach den Einstellungen der Arbeitgeber zu der Weiterbildungsmaßnahme und zu einer Bereitschaft, die Teilnahme in irgendeiner Form zu fördern, führte bei den Befragten oftmals zu emotionalen und kritischen Bewertungen.

4.) Beeinflussten Ihre Vorgesetzten die Entscheidung, eine berufsbegleitende Weiterbildung zu absolvieren?

Die Hälfte der Probandinnen wurde von den Vorgesetzten oder dem Träger als Arbeitgeber auf die geänderte Rechtslage hingewiesen.

„Ja, das war Pflicht, eben nach dem neuen KiBiz hat der Pastor mich zu sich gebeten, obwohl ich die U3- Fortbildung gemacht hatte“ (145).

„Aber vor zwei Monaten kam ein Anruf vom Betriebsrat, wenn ich es nicht mache, muss ich gehen“ (4318).

„...mein Arbeitgeber ist an mich herantreten und hat gesagt, die Gesetzesregelung gibt es jetzt, sie müssen es nicht, es ist alles freiwillig. Sie müssen es nicht, es ist alles freiwillig. Wir zwingen sie zu nichts, aber bedenken sie bitte diese Klausel. Was passiert denn dann, das wissen wir jetzt auch nicht. Aber wenn sie es nicht schaffen, finden wir eine Lösung...“ (6343).

Ein Anteil von 17% hatte aufgrund eigener Initiative den Arbeitgeber angesprochen und sodann von dort weitere Auskünfte über die Rechtslage und die oben beschriebenen Folgen für die Arbeitsplatzsicherung erhalten.

„Von allein habe ich keine Info bekommen“ (518).

*„Ich habe selber geguckt (...), also ich habe erst mit dem Kibiz angefangen...“
(2916).*

„Ich hatte dann bei meinem Arbeitgeber angerufen und gefragt, was ist, wenn ich das nicht mache (...), weil ich eben halt erst die Scheu hatte, dieses Lernen, diese Theorie. Dann hat man mir ganz klar gesagt, ja, denn sonst müssen wir ihnen kündigen und das war dann die Voraussetzung und habe es dann durchgezogen“ (2956).

*„Es ging halt durch die Medien, dass Kinderpflegerinnen abgeschafft werden“
(4820).*

33% Prozent der Befragten hatten keinerlei Informationen vom Arbeitgeber erhalten und die Entscheidung über die Durchführung aus eigenem Entschluss nach selbst eingeholten Informationen getroffen.

„Ja, ich war bei der Auswahl des Kolloquiums, Thema mit Praxis zu verbinden, womit es zu tun hat und dann habe ich meine Chefin gefragt, das und das. Ihre Antwort, willst du dir das antun, das ist ein breites Thema. Das war das einzige, was ich von ihr gehört habe“ (1008).

„Ich habe selber geguckt, also ich habe erst mit dem Kibiz angefangen, dann hat man immer Informationen bekommen. Dann habe ich immer überlegt, mache ich die externe Prüfung, alleine lernen, schafft man das? Ja, ich probiere es“ (2916).

„Nein, direkt angesprochen nicht. Die erste Aussage war, Kinderpflegerinnen müssen alle (...)" (3370).

„Also es ist schon immer mein Ziel gewesen“ (3377).

„Es war die totale Eigeninitiative. Ich habe dann die Mitteilung an das Personalamt geschrieben, dass ich daran teilnehmen wollte und musste dann auch bitten, den Dienstag freigestellt zu werden, oder, dass mein Dienstplan so geändert wurde, ob das möglich ist und dann habe ich eine sehr positive und nette Rückmeldung bekommen“ (6658).

Aus der Gruppe der Probandinnen, die Informationen über die geänderte Rechtslage von ihrem Arbeitgeber erhalten hatten sahen es die Mehrzahl (58%) als existentiell statuierte Verpflichtung an, die Weiterbildung zu absolvieren, um

sich die Möglichkeit zu schaffen, den Arbeitsplatz zu sichern.

„Ja ich bleibe da und mach die gleiche Tätigkeit weiter. Es war eigentlich nur ein „muss“ für mich (...), es war nicht erstrebenswert für mich“ (50).

„Aber ich musste auch unterschreiben, dass ich mich bereit erkläre, diese Weiterbildung zu machen, ansonsten könnte sein, dass ich ab 2013 nicht mehr im Kinderhaus beschäftigt werden kann“ (3892).

„Ja, im Prinzip ja (...), man hat uns halt dazu gezwungen“ (4820).

„Aber ich muss ja, ich dürfte ja auf Dauer nicht weiter hier arbeiten, also (...) muss ich ja“ (5845).

Nur bei 42% dieser vom Arbeitgeber informierten Gruppe bestand keine existentiell begründete Vorgabe. Diese Teilnehmerinnen absolvierten die Weiterbildung in dem Bewusstsein, dass das zu Erlernende positiven Einfluss auf die Professionalität ihrer Tätigkeit haben wird.

„Ich finde diese Weiterbildung auch eine Bereicherung für mich selbst!“ (2453)

5.) Wurden Ihnen während der berufsbegleitenden Weiterbildung Vergünstigungen durch den Arbeitgeber gewährt?

Nur wenigen Probandinnen (33%) werden Arbeitserleichterungen gewährt, die in zeitlich differierenden Freistellungen von der täglichen Arbeit bestehen.

„Ich werde freigestellt für den Donnerstag, für die 1 ½ Stunden und für den ganzen Freitag“ (159).

„Also ich hatte ursprünglich 39 Stunden, eine volle Stelle. Ich durfte vier Stunden abgeben, es wurde im Team und mit Leitung besprochen, waren auch alle einverstanden“ (3352).

67% der Probandinnen können nicht von Arbeitserleichterungen profitieren.

„Nicht, nein (...) gar keine Freistellung“ (2929).

„Also zusätzliche freie Stunden habe ich nicht bekommen, das muss ich alles auf Überstundenbasis machen und wie ich es organisiere, ist mein Ding“ (3943).

„Ich habe keine zusätzlichen Zeiten vom Arbeitgeber bekommen“ (4837).

Einer Probandin wird statt einer kontinuierlichen Freistellung ein 5-tägiger Sonderurlaub gewährt, und sie erhält zusätzlich eine einmalige Kostenpauschale in Höhe von Euro 150,00 ausgezahlt.

„Ich bekomme keine Freistellung (...)“ (2462).

„Außerdem bekomme ich noch eine Vergütung von 150.00 Euro für die Nebenkosten, die anfallen“ (2465).

„Da hat man mir angeboten, fünf Tage im Jahr zusätzlich zu meinem Urlaub zu schenken“ (2476).

Einer weiteren Teilnehmerin werden für das erste Weiterbildungsjahr zehn Tage Sonderurlaub zugebilligt.

„...ich habe jetzt 15 Tage bekommen aber ich habe schon mitbekommen, nächsten Jahr gibt es die nicht mehr. Fünf Tage hat man von der Einrichtung (der gesetzlich festgelegte Bildungsurlaub). Die anderen zehn Tage habe ich beantragt, weil ich diese Schule mache und diese habe ich jetzt zum letzten Mal bekommen“ (5653).

Während die Personalabteilung eines Trägers einer Probandin eine halbtägige Freistellung zugestand, scheiterte dieses Vorhaben am Widerstand der Kindergartenleiterin.

„Vom Personalamt habe ich die Nachricht bekommen, dass ich selbstverständlich den Dienstagnachmittag freibekomme“ (6799).

„Unsere damalige und jetzige Leiterin sind aber anderer Ansicht. Dann verlegen wir Dienstag, aber du arbeitest schön deine 39 Stunden (...), dann hast Du ja den Dienstagnachmittag frei“ (6803).

6.) Stellte Ihnen Ihr Arbeitgeber im Anschluss an die berufsbegleitende Weiterbildung eine höhere Vergütung in Aussicht?

Bis auf eine Ausnahme wurden keiner Probandin eine höhere Vergütung in

Aussicht gestellt.

41% der danach verbliebenen Befragten hoffen auf einen geringen Anstieg des Arbeitsentgeltes.

„Mehr Achtung (...), bessere Bezahlung (...)! Ich hoffe es! Es hieß, was im Endeffekt passiert, weiß ich nicht und wurde mir auch nicht versichert. Ob eine andere Stufe bei Ausbildungsende, wurde mir nicht versichert, (...) anderen auch nicht. Es kann sein, dass ich diese Ausbildung nur für mich mache, weil ich dann für den Träger zu teuer bin als Erzieherin. Der Träger und die Leitung haben es nicht so gesehen und gesagt, dass es ja nur der Arbeitsplatzsicherung dient“ (2618).

„Ich bleibe immer, wie ich vor Jahren angefangen habe. Ich denke, falls ich als Erzieherin angestellt werde, so in 1 ½ Jahren, vielleicht verdiene ich nicht mehr als jetzt (...), aber dann steigt das ein bisschen“ (4334).

„Von der Bezahlung wird es wahrscheinlich einen kleinen Unterschied machen, weiß ich noch nicht. Sie dürfen mich ja als Kinderpflegerin nicht weiter einstellen, unbefristet einstellen und dann das Gehalt, erhoffe ich schon höher“ (5874).

12% befürchten sogar, dass sie nach Absolvierung der Weiterbildungsmaßnahme weniger verdienen könnten.

„Nein, wenn ich jetzt in eine andere Gruppe kommen würde, würde ich da mit einem geringeren Gehalt anfangen, könnte mich hocharbeiten und würde irgendwann mehr verdienen. Aber im Augenblick bin ich in meiner Gruppe in der Höchststufe angelangt, das ist mehr als die erste Stufe in der Erzieherinnengruppe. Ich stelle mich damit besser. Die Frage ist ja auch, ob es erlaubt ist, weniger Geld zu zahlen. Das ist das Neue an dem Tarif. Man kommt immer in eine neue Gruppe, sobald man eine Veränderung in irgendeinem Bereich hat. Sobald ein neuer Vertrag abgeschlossen wird, fängt man bei null an (...). Und es ist so, dass ich gar nicht mehr da bin, bis ich die höhere Stufe erreicht habe, die mir ein besseres Gehalt garantiert“ (1603).

„Ich habe gestern einen Schock bekommen (...). Die haben versucht mich zu verarschen und ich habe es rausgekriegt. Ich kann das alles erklären, es gibt die Stufung Entgeltgruppe“ (2052).

„...also werde ich zwei Jahre lang weniger verdienen als in der Gruppe der Kinderpflegerin“ (2070)²⁷.

Eine der Befragten erwartet unter Berücksichtigung des oben dargestellten Tarifsystems ein höheres Entgelt, weil sie noch jung ist.

„Ich habe einen festen Vertrag über 19,5 Stunden und werde nach der Ausbildung als Erzieherin eingestellt und bekomme etwas mehr Geld, weil ich noch jung bin“ (5230).

Der überwiegende Teil der Probandinnen (47%) erachtet die Fragen und Varianten der Entlohnung nicht für gravierend – für sie ist entscheidend die Gewähr, den Arbeitsplatz zu sichern.

„Also mir ist auch noch nicht so wichtig, dass ich wer weiß wie viel mehr verdiene, mir ist wichtig, dass ich nicht weniger verdiene und den Arbeitsplatz behalte“ (3451).

„Die Bezahlung etwas höher (...) wäre schön, ist aber glaube ich nicht machbar, aber wenigstens vielleicht eine Festanstellung“ (6200).

²⁷ **Zur Erläuterung dieser Aussagen ist folgendes auszuführen:**

In der Regel werden Erzieherinnen nach dem TVÖD bezahlt, wenn sie im öffentlichen Dienst (Bund und Kommunen) tätig sind. Nach der Entgeltordnung für den Sozial- und Erziehungsdienst werden sie einer sogenannten Entgeltgruppe zugeordnet. Die Eingruppierung in die Entgeltgruppe der S-Tabelle richtet sich nach Tätigkeitsmerkmalen. Die Erzieherinnen werden in der Gruppe S 6 geführt. Beim Vorliegen bestimmter Heraushebungsmerkmalen – gemäß den Protokollerklärungen – kann eine Einstufung in eine höhere Entgeltgruppe erfolgen.

Innerhalb der Gruppe S 6 gibt es sechs Stufen. Bei einer Neueinstellung wird die Beschäftigte in die Stufe 1 eingestuft. Sollten einschlägige Berufserfahrungen vorliegen, so besteht die Möglichkeit einer sofortigen Eingruppierung in die Stufen 2 oder 3. Die Stufenlaufzeit gibt die Anzahl der Jahre an, die man in einer Entgeltstufe verbracht haben muss, um in die nächsthöhere Stufe zu kommen. Bei der Entgeltgruppe S 6 dauert die Stufe 1 ein Jahr, die Stufe 2 drei Jahre, die Stufen 3 und 4 jeweils vier Jahre, bevor dann nach zwölf Jahren die Stufe fünf erreicht wird, in der die Beschäftigte fünf Jahre verbleiben muss bis sie die Endstufe 6 erreicht, das heißt nach 17 Berufsjahren. Das Alter der Beschäftigten ist auf diese Eingruppierung ohne Einfluss

Außerhalb des öffentlichen Dienstes orientieren sich die Träger bei der Vergütung in der Regel an dem Tarifvertrag des öffentlichen Dienstes.

Die Kinderpflegerinnen werden nach diesem Tarifvertrag in die Gruppe S 3 eingeordnet, der die selbe Stufenregelung vorsieht. Das Entgelt in der Eingangsstufe der Gruppe S 3 liegt bei dem z.Zt. gültigen Tarifvertrag circa 14% unter dem Entgelt der Tarifgruppe S 6. In der Endstufe 6 ist das Entgelt der Kinderpflegerin etwa 18,5% geringer als das der Erzieherin.

„Mehr Geld bekomme ich auch nicht. Ich arbeite weiter auf derselben Stelle und bin weiterhin Kinderpflegerin“ (6384).

„Ich habe zwar den Status der Erzieherin, aber nicht das Geld und die Stelle (...), aber ich darf dortbleiben. Nur Arbeitsplatzsicherheit, anders hat das Gesetz das auch nicht vorgesehen, denke ich“ (6391).

Wie eingangs angeführt, war einer Probandin ein höheres Entgelt – inoffiziell – zugesichert worden, in dem die -bereits bei der Entlohnung als Kinderpflegerin- höhere Einstufung bei der Besoldung als Erzieherin übernommen werden soll.

„Es werden gut brutto 200 Euro sein. Etwa, weil ich eine gewisse Vorstufe habe, ich muss dann nicht ganz unten in 06 anfangen, denn dann hätte ich weniger als vorher“ (6876).

14.6.3 Die Koordination von Beruf und Weiterbildung und deren Folgen

Die Modalitäten der Weiterbildung und deren Auswirkungen auf das familiäre und gesellschaftliche Umfeld sowie das physische und kognitive Leistungsvermögen bilden den Inhalt des nachstehenden Fragekomplexes.

7.) Wie haben Sie den zusätzlichen zeitlichen Aufwand für die berufsbegleitende Weiterbildung in Ihrem Privatleben organisiert?

Alle Probandinnen beklagen den immensen Zeitmangel.

„Ich mache meine Aufgaben in der Woche nicht, da bin ich einfach zu müde und zu kaputt. Der Samstag ist nur für die Schule und jetzt, nach einem Jahr, fällt mir alles leichter“ (2860).

„Ich lebe nur noch für Arbeit und Prüfung“ (2192).

„Also was ich extrem finde, ist dieser Zeitmangel. Die Zeit fehlt mir, ich bin zwar nur auf 20 Stunden - arbeite ich (...), aber dadurch, dass ich noch einen Sohn habe. Er braucht die Zeit“ (5149).

Bei zwei Befragten besteht dieser nicht nur beim Lernen und der Ausarbeitung schriftlicher Arbeiten, sondern des Weiteren auch auf Grund der langen An- und

Abreise zum Berufskolleg.

„Das ist schwierig, ich fahre an den drei Schultagen von der Förderschule direkt hier hin (...), so ca. 45 Minuten mit dem Auto mit einer Kollegin, abwechselnd, manchmal etwas schneller“ (5806).

„Ich muss ja auch immer 40 Kilometer hin und 40 Kilometer zurückfahren...“ (6308).

Alle sind bemüht sich Freiräume zu schaffen, um lernen zu können. Wenn es tagsüber nicht möglich ist, die notwendige Zeit zu finden, so werden die Aufgaben abends abgearbeitet oder ein Tag des Wochenendes hierfür freigehalten.

„Ich mache meine Aufgaben in der Woche nicht, da bin ich einfach zu müde und zu kaputt. Der Samstag ist nur für die Schule und jetzt, nach einem Jahr, fällt mir alles leichter“ (2860).

„Ich versuche am Wochenende etwas für mich zu tun, aber es klappt doch weniger. Am Anfang brauchte ich lange zum Lernen nach einem Arbeitstag. Die Kraft aufzubringen, zuzuhören und Kraft zu haben, es niederzuschreiben, ist mir schwer gefallen (...), manchmal immer noch“ (6150).

Zwei Probandinnen reduzieren wegen der enormen geistigen und zeitlichen Inanspruchnahme – in Absprache mit dem Arbeitgeber - ihre täglichen Arbeitsstunden.

„Ich habe meine Stunden reduziert und mache jetzt immer Frühdienst, damit ich halt Zeit wegen der Schule habe, weil ich es sonst zeitlich gar nicht geschafft hätte und noch Zeit habe, um zu lernen und die Hausaufgaben zu schreiben“ (3303).

„Nein, ich habe jetzt meine Stunden runter gesetzt, weil ich auch noch einen kleinen Sohn zu Hause habe, der im dritten Schuljahr ist, sonst würde ich das gar nicht hinkriegen“ (3809).

Um das Lernpensum zu schaffen, nutzt eine der Befragten zusätzlich ihren Urlaub.

„Ich habe mir sogar schon Urlaub dafür genommen und habe auch für die

Prüfung fünf Fortbildungstage bekommen. Hab immer geguckt, dass ich meine Hausaufgaben mehr als frühzeitig fertig und abgegeben habe, damit das immer nichts aufstaut immer geschaut, dass alles fließt“ (181).

67% und damit die überwiegende Mehrzahl erhält von der Familie tatkräftige Unterstützung, sei es, dass die Eltern die jüngeren Kinder versorgen, der Ehemann bzw. Lebensgefährte haushälterische Arbeiten übernimmt oder die älteren Kinder bei den schriftlichen Arbeiten und der Bedienung des Computers helfen.

„Also (...)meine Kinder sind jeden Tag in der Woche woanders, die werden verteilt, anders geht es nicht“ (560).

„Jaaa, Schwiegermutter, Großmutter meines Mannes, Geschwister, Eltern, und sie haben alles mitgetragen“ (567).

„...habe einen Lebensgefährten und der unterstützt mich sehr“ (2864).

„Ich habe das große Glück, dass meine Eltern um die Ecke wohnen. Sie holen Jan immer von der Schule ab und ich bin dann immer um 14 Uhr zu Hause. Wenn mein Mann, der arbeitet im Wechseldienst, wenn er nachmittags da ist, dann ist er für ihn zuständig. Wenn er nicht da ist, kommt mein Vater an den Tagen und bringt Jan ins Bett“ (3902).

„Es ist gar nicht so leicht sage ich mal. Das Problem ist (...), ich habe meine Eltern, die unterstützen mich sehr, mein Mann auch. Die stehen alle hinter mir. Ich versuche, mir auch die Freiräume zu lassen, aber es ist nicht immer möglich“ (5214).

„Meine Kinder haben mir geholfen, teilweise mussten sie bei der Computerarbeit, mein Sohn hat auch Lehramt studiert, der musste immer meine schriftlichen Dinge durchschauen, ob das so in Ordnung ist und das war schon gut. Manchmal waren sie auch genervt, Mutter, wir haben keine Zeit, mache allein. Manches war dann nicht so. Hast du heute nicht gekocht, nein, ich hatte keine Zeit! Wäsche noch nicht fertig, ist nicht gebügelt, muss du selbst bügeln! Das war nicht das Problem (...), das große“ (6780).

Um die notwendigen zeitlichen Freiräume zum Lernen zu erhalten, können die gesellschaftlichen Kontakte zu Freunden und Bekannten nicht im gewohnten

Umfang aufrechterhalten werden. Unterstützung und Verständnis für dieses Verhalten wird von diesen durchweg signalisiert.

„Ja!!! Ganz enorm. Das war wirklich beachtlich, dass sie sagten, mach dir keinen Stress, komme einfach auf die Party. Du brauchst auch keinen Salat zu machen oder sonst was und das war schon, ja (...), sie haben es akzeptiert“ (256).

„Meine Freundinnen haben zu mir gehalten, haben gesagt, melde dich, wenn du Hilfe brauchst, wir sind immer für dich da. Ansonsten habe ich mich auf meinen kleinen Kreis beschränkt“ (1537).

„Ich bekomme schon Rückmeldungen von meinen Freundinnen, du meldest dich gar nicht. Sie haben zwar Verständnis, das schon, die haben Verständnis, das ist kein Vorwurf, aber für einen selber ist es schon eine Belastung, weil man einfach so(...)oft auf diese Weiterbildung fixiert ist (...)“ (3972).

„Auf die Freunde kann ich mich verlassen, sie haben mich unterstützt“ (4476).

„Die besten Freundinnen halten auch zu mir, kommen aus dem gleichen beruflichen Hintergrund. Und wenn man dann sagt, Mensch, wie war das nochmal, kannst Du mir nicht, das geht dann klar“ (6147).

Eine Probandin empfand die Rücksichtnahme des Bekanntenkreises als bedrückend.

„Also (...), der Bekanntenkreis, der hat das hingenommen. Manche gut, weil auch Lehrer dabei sind, die sehen das anders, fanden das in Ordnung und haben auch zum größten Teil akzeptiert, dass ich meistens nicht dabei sein konnte. Mehr oder weniger haben sie auch mal versucht, Rücksicht zu nehmen auf die Terminplanung, aber (...) ich selber kam mir ab und zu etwas ausgeschlossen vor, weil ich eben nicht mehr den Kontakt halten konnte wie vorher, das ging nicht mehr“ (6774).

Nur eine der Befragten erhält keinerlei Unterstützung von den Bekannten und Freunden.

„Ja, Freunde sind alle knatschig, weil man keine Zeit hat. Hat man auch nicht durch diese Aufgaben, die nebenbei kommen“ (5816).

8.) Beeinträchtigt die Durchführung der berufsbegleitenden Weiterbildung Ihr körperliches Wohlbefinden?

Bis auf eine Probandin leiden alle Teilnehmerinnen an mehreren stressbedingten Symptomen.

Ein hoher Anteil der Frauen (72%) klagt über eine chronische Unruhe in Folge der Zeitnot.

„Ja wo ich Schwierigkeiten hatte, auch in den letzten paar Wochen, die Schlafstörungen usw. (...), mehr auf Grund der höheren Belastung. Also das finde ich ganz schlimm, die gefühlte Zeitnot, Grübeleien“ (2976).

Die Hälfte der Befragten beherrschen ihre Gefühlsregungen nicht mehr, so dass bei unbedeutenden Anlässen bisher nie erlebte Wutausbrüche stattfinden oder aber sich Weinkrämpfe einstellen (50%).

„Es ist manchmal quälend, hört sich jetzt schlimm an (...), aber Kontakte werden gemieden! Am Anfang mehr Fehlzeiten wegen kleiner Erkrankungen, sichtbare Nervosität, Wutausbrüche, Weinattacken“ (5545).

Zahlreiche Probandinnen leiden an Kopfschmerzen, die sich bis zur medizinisch diagnostizierten Migräne verstärken (44%).

„Das sind so Phasen gewesen: Ergebnislose Grübeleien (...) warum muss ich das machen, dies und das, chronische Unruhe, Kontakt wird gemieden, ist ja keine Zeit mehr da, Wutausbrüche bei kleinstem Anlass, häufige Kopfschmerzen“ (6329).

Eine gewisse Zerstreuung, die auch zu Flüchtigkeitsfehlern führt, stellt sich bei 39% ein.

Jeweils ein Drittel der Befragten bemerken Konzentrations- und Gedächtnisstörungen, meinen häufiger Gegenstände verlegt zu haben, leiden unter Schwindel und Nervosität gepaart mit Schmerzempfindungen ohne klare körperliche Ursachen.

„Ja, das habe ich (Konzentrations- und Schlafstörungen) (...), muss ich dazu sagen, ich arbeite als Vollzeitkraft 40 Stunden die Woche und das noch nebenbei. Hat schon einiges mitgenommen, Tinnitus, ich war schon immer

Migränepatientin. Seit einiger Zeit ist auch verstärkt Schwindel, seit der Beginn mit der Schule (...), durch die hohe Stundenzahl, die Belastung - irgendwo leidet das Privatleben auch“ (2409).

Bei 17% führen die stressbedingten Belastungen zu einer Hörschädigung (Tinnitus).

„Gedächtnisstörungen habe ich, das Gefühl, weil ich so viel lernen muss und das Gefühl, ich kriege es gar nicht mehr rein. Schlafstörungen ab und an, häufige Kopfschmerzen. Meine Kolleginnen haben gesagt es wäre gut, dass es zu Ende geht (...). Ich wäre nervös. Ansatzweise hatte ich vor der Prüfung einen Hörsturz, Tinnitus, aber es ist weg“ (6712).

Nur eine Probandin führte eine einzelne Beeinträchtigung an, während bei 89% mehrere Symptome kumulativ vorhanden sind.

Ohne jegliche stressbedingte Beeinträchtigung war nur eine der befragten Personen.

14.6.4 Anwendung neuer theoretischer und wissenschaftlicher Erkenntnisse in der fortdauernden Berufsausübung und die Bewertung der Weiterbildungsmaßnahme vor dem Hintergrund der strukturellen Rahmenbedingungen

Zu erforschen bleibt prioritär, ob und wie die Kinderpflegerinnen das fortlaufend vermittelte Wissen praxisorientiert einsetzen, um das Qualitätsniveau der Kindertagesstätte als Institution frühkindlicher Bildung zu steigern. Ein gefestigtes Selbstwertgefühl könnte hierzu beitragen.

- 9.)** Wirken die neuen bei der Weiterbildung vermittelten Erkenntnisse schon jetzt vor Abschluss der Weiterbildungsmaßnahme auf Ihre Tätigkeit in der Kindertagesstätte ein?

Das bei der Weiterbildungsmaßnahme vermittelte Wissen wird von allen Befragten positiv entgegengenommen. Sie empfinden es durchweg als eine persönliche Bereicherung ihres persönlichen Bildungsstandes.

„Natürlich ist es auch eine persönliche Bereicherung, das sehe ich ja genauso, aber wenn ich als Mensch nicht die Bereitschaft habe, mich weiter zu entwickeln, dann würde mir diese Ausbildung auch nichts bringen! Ich bin genauso wie vorher“ (3875).

„Das ist wahr, es ist auf jeden Fall eine persönliche Bereicherung und ich kann es in meiner Arbeit umsetzen, auch in die pädagogische Arbeit mit den Kindern, aber auch in die Arbeit mit den Eltern. (...) Aber es sind auch viele Dinge wo ich sage, das brauche ich jetzt nicht“ (3918).

„Für mich ist es ganz toll und ich erfahre ganz viel und ich bin offen für neue Sachen. Manchmal denke ich mir, mir reicht das Leben nicht“ (4396).

„Es hilft auf jeden Fall also gerade, wenn man fachspezifisch noch einmal reingeht, Politik, Rechte des Kindes, man hat das schon einmal gehört“ (5844).

Die neuen Erkenntnisse stärken das Selbstvertrauen, was sich auf den Umgang mit den Arbeitskolleginnen und im Gesprächsverhalten mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten auswirkt. Eine zuvor vorhandene Scheu, begründet in der Angst um mangelndes Wissens, ist gewichen.

„Ich bin selbstbewusster geworden durch die Schule. Ich habe festgestellt, dass ich viel mehr Fachbegriffe verwenden kann und ich sie kannte (...), aber ich konnte die Hintergründe nicht so ganz einordnen“ (1015).

„Ja auf jeden Fall. Ich traue mir zu, Antworten zu geben. Vorher hätte ich diese Eltern eher an die Gruppenleitung verwiesen, weil ich mich auch nicht so zuständig gefühlt habe, muss ich sagen. Ja, ich war Mitläufer, obwohl meine Arbeitskollegen, mit denen ich direkt gearbeitet habe, die haben es mich nicht fühlen lassen, das nicht, einige andere schon“ (6696).

„Nein nein (...), also meine Chefin sagte auch, ich hätte durch diese Ausbildung ein unheimliches Vertrauen dazu bekommen! Ich hätte natürlich schon vorher die Aufgaben gut übernommen, hätte jetzt aber durch die Ausbildung noch einmal so einen geistigen Input dazu bekommen. Einfach das da noch an bestimmten Sachen das festzumachen und Hintergrundwissen dazu bekommen. Das hätte für mich unheimlich was gebracht von ihrer Sicht und von mir selber sage ich einfach, ich habe durch diese drei Jahre einfach ein Selbstvertrauen dazu bekommen“ (7124).

Nur eine Kinderpflegerin hatte keine Vorstellung darüber, ob und wie sie die neuen Erkenntnisse aus der Weiterbildung in der täglichen Praxis umsetzen kann.

„Keine Ahnung“ (109)

Die übrigen Probandinnen setzen das erlernte theoretische Wissen unverzüglich im täglichen Arbeitsablauf um.

„Ja also (...), es ist schon das, was uns mitgegeben wurde, dass man den Kindern nicht so viel vorgeben soll, also, dass man die Kinder kommen lassen soll. Ich habe es ausprobiert, es ist wirklich toll wie die Kinder reagieren“ (1245).

„Ich glaube, jetzt sehen mich auch die Kinder anders, dass ich viel mehr Anregungen und weniger Vorgaben gebe. Ich fordere sie mehr, also nicht, ich war sonst so, dass ich ganz schnell was vorgegeben habe. Die Kinder brauchten nicht überlegen. Sie haben das gemacht was ich wollte, und das mache ich nicht mehr. Ich überlege, was können wir machen, gehen wir in den Wald, nehmen einfach Sachen mit, die anregend sind und ich warte ab, was sie damit machen. Darauf kann man aufbauen und dann kommen Fragen von den Kindern, dann kann ich darauf eingehen“ (1287).

„Also, ich fühle mich eigentlich in meinem Beruf ziemlich gut informiert und bin sicher, aber was ich von der Schule mitgenommen habe, jetzt seit etwas über ein Jahr, das hat mir sehr sehr viel gebracht, ich setzte es auch um“ (2532).

„Nein, ich sehe das schon mit anderen Augen. Das, was wir hier lernen, versuche ich auch umzusetzen. Auch jetzt mit Dokumentation und Beobachtung (...), also diese Bewegungsaufgaben, die wir hier von den Lehrern bekommen“ (2886).

Betont wird, dass die Praxis entscheidend sei, dem frühkindlichen Bildungsauftrag gerecht zu werden und nicht die Aufbereitung neuen pädagogischen Wissens. Die neuen Erkenntnisse und Theorien lassen jedoch die seither getätigten Handlungsabläufe verständlicher erscheinen und geben diesen einen nachvollziehbaren Inhalt, weil die bisherigen Arbeitsmethoden unreflektiert erfolgten.

„Sagen wir mal so, es sind ja viele Dinge, die man hier theoretisch gelernt hat und die vielleicht auch in der Praxis nicht anzuwenden sind. Es ist eben schon

einem bewusster geworden, dass Kinder ganzheitlich lernen sollten...“ (198).

„Ich habe ein aha - Erlebnis. Was ich früher als ganz schlimm angesehen habe, kann ich ja heute auch erfüllen“ (3197).

„Wenn ich z.B. ein Bilderbuch anschau (...), dass das für das Kind nicht einfach nur schön ist, sondern, dass das auch mit Kognition und Sprachförderung zu tun hat und mit visueller Wahrnehmung (...) usw., also diese ganzen Hintergründe“ (3210).

„Nein also was mich weitergebracht hat ist das Hintergrundwissen, das fehlte eigentlich in der Kinderpflegeausbildung, viele pädagogische Aspekte aus der Psychologie heraus, das war ja in der Kinderpflegerinnenausbildung nicht so“ (3331).

„Praxis ist das wichtigste überhaupt. Man lernt nur in der Praxis. Ich sehe es bei mir, klar, lerne ich in der Schule viel, man setzt es in der Praxis um und für mich ist das das A und O“ (5311).

„Ich setzte schon einiges um, was ich hier höre und lerne“ (5795).

„Es ist nicht immer so, die Umsetzung von der Theorie in die Praxis klappt so ungefähr. Es ist dann schon immer anders(...), aber ich versuche es“ (5799).

„Man sieht viele Dinge aus einem anderen Blickwinkel. Vorher (...), ich sage mal, ich arbeite aus dem Bauch heraus, weil man eigene Kinder hatte, ist vielleicht ganz gut. Aber ich bin in vielen Dingen bestärkt, ach, das hast du schon immer ganz gut gemacht, das ist aber auch, aus dem und dem Grund macht man das für das Kind, oder aber, das Kind will mich ja nicht gerade ärgern, das ist noch nicht soweit, so dass man ein Verständnis dafür bekommt“ (6032).

„Eigentlich haben wir schon immer so gearbeitet, nur man hat das so nicht mehr reflektiert“ (6366).

Bei der Umsetzung der erlernten Theorie in die Praxis wird Verständnis für kindliche entwicklungsbedingte Verhaltensweisen eingefordert.

„Nein nein, weil(...), bei mir ist das Problem, weil man so viel lernt. Je mehr im Kopf ist, umso mehr Fachwissen im Kopf ist, sind sie nicht mehr auf Augenhöhe der Kinder. Das ist mein Problem, was ich sehe. Man steht über diesen Kindern,

das ist nicht richtig, denn wenn ich mit einem Kind arbeite, so arbeite ich, ich gehe runter und auf Augenhöhe mit dem Kind. Mit Kindern kann man schon ganz viel im kleinen Alter auch mit Säuglingen, aber ich kann ganz viel ablesen, wenn ich dafür das Fingerspitzengefühl habe, diese Sympathie alleine schon von Anfang an“ (706).

„...ich kriege auf deutsch einen ganz dicken Hals, wenn ich die ganzen Bildungsbereiche bedenken muss und den Kindern sagen muss, jetzt müsst ihr das machen, weil das in Mathe gepackt wird und dann erklären, warum und weswegen, wenn sie eigentlich lieber in der Turnhalle turnen möchten. Die Natur des Kindes kann nicht machen, was es gerade gut machen könnte!!! Es ist verschult, Deutsch, Mathe, damit durch Bildungsdokumentation nachweisen kann, was man mit den Kindern gemacht hat. Dass die Kinder in allen Bildungsbereichen gefordert sind und das unterdrückt total, und die Arbeit wird schwieriger und unterdrückt die Kinder. Sie haben nicht mehr diese freie Entfaltung, wie sie das vorher hatten. Sie können nicht frei entscheiden, sondern gehen nach Plan“ (908).

28% bedauern es, das gelernte Wissen auf Grund unzulänglicher Rahmenbedingungen nicht bzw. nur erschwert umsetzen zu können.

„Es sagt auch schon der logische Menschenverstand. Ich kann keine Zweijährigen mit einem Sechsjährigen in eine Gruppe stecken. Ich werde ja keinem gerecht und (...) wenn wir mal realistisch sind, wir sind zwei Mitarbeiter in der Gruppe. Der eine ist mit fünf Kindern (...), mit fünf zweijährigen Kindern läuft man nur, wechselt die Pampers und rennt hinter den Kindern her. Der andere hat alle anderen Kinder, muss alles andere abdecken“ (730).

„Ich habe viel von hier mitgenommen, hab versucht, es in mein Team reinzubringen, mein Team ist aber überlastet, hat selber Kompetenzen“ (1960).

„...bis heute hat sich ziemlich viel verändert, schon mit den Erziehungsstilen. Es ist vielmehr dazugekommen, vielmehr Medienpädagogik, vielmehr, was es damals während meiner Ausbildung gar nicht gab. Das nehme ich schon alles mit und versuche es auch bei mir umzusetzen (...), wobei ich hierbei meine eigenen Medien mitbringe, wie einen Fotoapparat oder einen Laptop, weil mir die Einrichtung mangels Geld die Geräte nicht zur Verfügung stellen kann“ (2492).

„Mm, (...) also ich sehe stark das personelle Problem. Erst einmal fehlt es an Vorbereitungszeit auf jeden Fall“ (3276).

„... das ist dann auch immer eine richtige Hetze, weil man teilweise mit den Kleinen gerade mal 15 Minuten, länger geht kein Angebot, und in 15 Minuten bekommt man auch nicht viel geschafft“ (3281).

„... da sehe ich das Problem in Krankheits- und Urlaubsfällen. Wir bekommen dann keine Vertretung und wir haben auch noch das Problem, dass wir viele Halbtagskräfte haben“ (3292).

- 10.)** Führt das in der Weiterbildung vermittelte Wissen zu einer kritischen Bewertung der Anforderungen, die sich aus der Bildungsvereinbarung und dem Kinderbildungsgesetz ergeben?

Der überwiegende Teil der Befragten (89%) steht den sich aus der Bildungsvereinbarung und dem Kinderbildungsgesetz ergebenden Anforderungen kritisch gegenüber. Die Kritik richtet sich im Wesentlichen gegen die durch das Kinderbildungsgesetz (Kibiz) vorgegebenen Gruppenformen, der daraus resultierenden Altersstruktur innerhalb der Gruppen und dem Personalschlüssel, der von den unterschiedlichen wöchentlichen Betreuungszeiten bestimmt wird.

Die Gruppenformen ergeben sich aus der Anlage zu Artikel 1 § 19 des Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen – Nr. 25 vom 16. November 2007:

Gruppenform I: Kinder im Alter von zwei Jahren bis zur Einschulung

Gruppenform II: Kinder im Alter von unter drei Jahren und

Gruppenform III: Kinder im Alter von drei Jahren und älter.

Die wöchentliche Betreuungszeit beträgt entweder 25; 35 oder 45 Stunden. Diese wird von zwei Fachkräften geleistet, die je nach Dauer der Betreuungszeit auf eine Fachkraft Rückgriff nehmen können, oftmals handelt es sich hier um eine Zweitkraft.

Die in der Praxis auslaufende Gruppenform III beinhaltet noch die Tätigkeit einer

Fachkraft zusammen mit einer Ergänzungskraft sowie je nach Betreuungszeit noch Fachkraftstunden, die ebenfalls von einer Zweitkraft besetzt werden können.

„Was ein bisschen leidet das ist, durch diesen starken Spagat den man ständig machen muss, dass wir jetzt vier verschiedene Altersgruppierungen haben...“ (77).

„Weniger Kinder. Bei dieser Personalzahl, wie wir sie jetzt haben, würde ich sagen, 15 Kinder reichen mit Sicherheit, um jedem Kind gerecht zu werden“ (368.)

„Theoretisch dürfen wir ab 0,4 in der Gruppe aufnehmen. Die Einrichtung ist aber gar nicht vorbereitet, wir haben gar nicht so viele Räumlichkeiten“ (4140).

„Es geht, diese Selbstbildungsprozesse (...), man muss Kinder lassen, allerdings ist es schwierig bei 24 Kindern und Kleinkindern in der Gruppe kann ich den Kindern nicht sagen, macht was ihr wollt und entwickelt. Da muss man Grenzen setzen zum Teil“ (4416).

„Also ich finde die Konstellation die 0,9 bis 3 - das ist eine Gruppe die passt. Ich könnte es mir nicht vorstellen, zweijährige bis zu sechs Jahren. Das ist eine zu große Altersspanne, weil ich finde, die Kleinen lernen so viel untereinander, dass das reicht. Sie werden einfach zu überfordert und die dreijährigen werden unterfordert in der Gruppe(...)“ (5334).

„Die Großen wollen gefördert werden, das, was sie gut können, dass man das fördert. Den Kleineren muss man ja emotional und Zuwendungen geben und ich finde, das ist eine Kombination, das geht gar nicht. Man müsste dann sagen, das Kleine müsste dann schlafen, für die anderen ist man dann parat. Aber man sagt, die schaffen das ja. Die lässt man dann so außen vor, würde ich sagen“ (5687).

„Manchmal ist es zu theoretisch was wir lernen. Die Gruppenarbeit kommt damit nicht klar(...), einfach aus Personalmangel“ (6107).

„Er (die Kindertagesstätte) ist 10 Jahre alt und als Regelkindergarten ausgeschrieben. Die Toiletten sind im Flur und wir rennen. Wir hören nicht, wenn sie rufen, ich bin fertig“ (6177).

„Man muss ja fünf Altersklassen berücksichtigen; das Spielzeug, das Raumangebot für fünf Altersklassen - das setzen sie mal um(...)“ (6573).

Bei der gemeinsamen Betreuung und Förderung der Kleinstkinder bis zu den Vorschulkindern besteht die Befürchtung, dass nicht jedem Kindesalter die altersgerechte Förderung zuteilwird.

„Nicht die Kleinen und nicht die Großen, es sind die Kinder dazwischen, die leiden“ (430).

„Ein einjähriges Kind, das anfängt zu laufen und ein sechsjähriges Kind, sie können beide gleichzeitig betreuen aber nicht fördern und auf die Wünsche eingehen“ (1130).

„Was denken sich diese Leute aus, was Kinder schon in diesem Alter alles machen müssen. Das ist doch schon eine reine Überforderung mit diesen Ansprüchen, die wir an die Kinder stellen“ (1388).

„Also ich glaube, dass die Kleinen häufig überfordert werden in dieser Gruppe und die Großen vielleicht unterfordert sind. Wir müssen uns ja auf irgendeine Gruppe einstellen, alleine von Spielmaterial. Zweijährige brauchen eine andere Ansprache als Sechsjährige, die auch schon ganz anders kommunizieren, man muss ganz anders präsent sein. Die Kleinen haben auch noch diese Nähe, brauchen auch noch die körperliche Nähe häufig. Die Großen weniger, die kommen zwar auch, aber die kommunizieren dann auch viel mehr mit einem“ (3549).

„Dass wir so oft mit den Zweijährigen beschäftigt sind und einfach diese 1:1 Betreuung noch stattfindet (...), dass man auch manchmal gar nicht dazu kommt, sich mit den Vorschulkindern zu beschäftigen, deren Bedürfnisse nachzukommen“ (4033).

So erfordert die Betreuung und die Pflege der Kleinstkinder einen erheblichen Zeitaufwand. Benachteiligt werden hierdurch die älteren Kinder – so z.B. die Vorschulkindern -, denen aufgrund dessen keine qualifizierte Aneignung von Wissen und Fertigkeiten zuteil werden kann. Diese erhalten somit kaum mehr eine Bildungsförderung für unterschiedliche Lebenslagen.

„Ja richtig (...). Ich kann auch einen Sechsjährigen verstehen, der dann die Krise

bekommt und sagt, ich flippe hier gleich aus!!!“ (746).

„Ich sehe es bei mir, wir haben früher 3 Monate alte Kinder aufgenommen und auch wirklich Kinder, die noch gar nicht so weit sind. Windeln, Essen, füttern, weil sie sonst nicht essen, die 5-6jährigen, die Vorschulkinder, leiden darunter, nicht die Aufmerksamkeit zu bekommen, die sie sonst bekommen haben“ (4944).

Andererseits sind die Kleinstkinder oftmals überfordert, wenn sie mit älteren Kindern zusammen betreut werden.

„Es könnte sein, dass die Kleinen untergehen. Die Großen fordern sie, sagen genau was sie wollen. Bei den Kleinen sind Angebote da. Aber da die Kleinen noch gar nicht wissen, was sie wollen oder was sie können oder wohin sie steuern sollen (...), also ich denke, damit sind sie überfordert“ (1320).

„Wir haben eine Gruppe von 0,4 bis 3, zwei Gruppen von 2-6 und eine Gruppe von 3-6. Die Zweijährigen leiden am schlimmsten unter den Gruppen bei 20 Kindern (sonst sind es bis zu 25 Kindern bei 3-6jährigen). Trotzdem ist die Gruppe für zweijährige Kinder unüberschaubar. Sie brauchen ganz viel Führung und Zuwendung. Das ist einfach so, die können sich gar nicht orientieren, sie sind überfordert“ (6567).

25% der Kritikerinnen betrachten den Ausbau der Plätze für Kinder unter zwei Jahren negativ, weil die außerfamiliäre Betreuung und Pflege nicht dem Wohle eines Kleinstkindes entspricht. Auch vertraute pädagogische Fachkräfte könnten das Bindungsverhalten zwischen Mutter und Kind nicht ersetzen. Selbst wenn geänderte Lebenssituationen dazu führen, dass Berufstätigkeit und Familiengründung schwer zu vereinbaren sind, gebiete der Wohlfühlfaktor, dass Kinder bis zu zwei Jahren im Familienverbund aufwachsen.

„Ich glaube, wenn ich selbst schwanger sein sollte, würde ich alles draufsetzen, mein Kind zunächst einmal bis zum zweiten Lebensjahr zu Hause zu halten. Ich glaube, die Mutterliebe, die ein Kind erfahren sollte, kann man dadurch nicht ersetzen“ (2638).

„Nein, ich finde die Kinder sollten die ersten drei Jahre zu Hause bleiben - aber wenigstens die ersten zwei Jahre“ (3063).

„Ich würde sogar sagen erst mit vier aufnehmen, weil ich einfach, es ist meine

persönliche Meinung, und ich habe schon viel über Entwicklung gelesen, gerade so die ganz Kleinen brauchen noch so viel Zuneigung und noch die Nähe von der Mutter. Ich finde, wenn die Kinder schon so früh abgegeben werden, die werden ja eigentlich von ganz anderen Menschen erzogen, denen fehlt ja eigentlich die wirkliche Bezugsperson und uns müssen die teilen mit 20 anderen Kindern. Die Aufmerksamkeit ist nicht da, die Zuwendung ist nicht da (...), also ich persönlich würde das überhaupt nicht befürworten“ (3576).

„Nur andererseits denke ich, wer nicht so drauf angewiesen ist, sollte vielleicht die Kinder bis zum dritten Lebensjahr bei sich behalten. Ich denke, es tut den Kindern gut, etwas länger bei der Mutter zu sein“ (6755).

Im Kontext mit diesen Ausführungen steht die von 19% der Kritikerinnen geäußerte Meinung, dass viele Eltern zu hohe Ansprüche an die Kindertagesstätten stellen im Hinblick auf die Betreuung sowie die Vermittlung kindergerechten Wissens. Die Funktion der Kindertagesstätte könne nur in einer familien- ergänzenden Begleitung bestehen, nicht jedoch in einer familien- ersetzenden Institution.

„Manchmal habe ich das Gefühl, die Eltern sind einfach froh, wenn sie ihre Kinder abschieben, auch durch das KiBiz, dass die Kinder die Möglichkeit haben, bis 14.30 Uhr dazubleiben, über Mittag und ich finde auch, dass die Kinder sich auch verändert haben“ (2784).

„Ich finde nach wie vor, dass Eltern ihre Kinder erziehen sollen und alles andere an Institutionen nur Familien ergänzend ist, aber nicht Familien ersetzend ist und (...) manchmal habe ich das Gefühl, das ist jetzt nicht so“ (3780).

„Zudem kommen auch, habe ich den Eindruck, auch im Austausch mit den anderen, dass die Ansprüche von Eltern immer höher werden, die Erwartung der Eltern immer höher wird. Vielleicht hängt es auch mit der Pisa-Studie zusammen, ich weiß es nicht“ (3773).

„Die Eltern geben die Kinder ab, insbesondere alleinerziehende Mütter, oder, wie soll ich es sagen, ich möchte niemanden beleidigen, aber je einfacher die Leute, desto mehr denken sie, der Kindergarten ist verantwortlich, die Schule ist verantwortlich! Sind so mit ihrer Lebenssituation unzufrieden, kommen nicht klar, dass sie einfach denken, die sind ausgebildet, dann machen die das schon

richtig“ (4197).

Nur 11% der Befragten werten das Arbeitskonzept der offenen Kindertagesstätte positiv, weil ältere Kinder Verantwortungsbereitschaft dokumentieren müssen und hierdurch Gemeinsinn und Toleranz gefordert werden.

„Nein, wir haben ja zwei Gruppen, von 2-6 Jahre haben wir die Kinder, aber es läuft gut, für kleine Kinder, die lernen von den Großen und man sieht von den Großen, wo man denkt, das ist ein Kind, der macht immer Stress, diese Kinder. Wenn man denen sagt, kümmere dich um die Lisa, ziehe ihr die Schuhe an, dann ist er stolz wie Oskar und zieht ihr die Schuhe an. Die Kinder, die so rrrrrrr, die akzeptieren die Kleinen und trampeln nicht“ (2278).

„Nein nein, also die Kleinen werden unheimlich schnell in ihrer Sicherheit gefördert und sehen sich unheimlich viel von den großen Kindern ab. Die Altersspanne muss natürlich toll sein, denn wenn ganz viele groß sind und ganz viele klein sind, könnten die großen Kinder etwas zurückstehen. Wenn man aber personell gut besetzt ist, wie wir es waren, dann können die Großen richtig daran wachsen“ (7028).

Bei diesen Befragten stimmen alle Rahmenbedingungen – wie ein ausreichendes Raumangebot, ein zeitlich übergreifender Personalwechsel und ein homogen zusammenarbeitendes Team pädagogischer Fachkräfte.

„Das ist sehr homogen, die kommen ja auch, wenn ich morgens um 7.15 Uhr anfangen, dann kommt meine Kollegin um 8.30 Uhr an. Sie kommt also in diesen Vormittag mit rein. Alle in der Gruppe sind ja auch um 7.15 Uhr nicht da, und sie bleibt dann bis 14.30/15.00 Uhr. Wenn die dann verschwindet und ich dann vielleicht noch bis 16.00 Uhr da bin, gut, wenn ich um 7.15 Uhr gekommen bin, bin ich bis 15.00 Uhr da. Der andere Kollege kommt um 10.30 Uhr. Die Kinder lernen ihn ja rechtzeitig kennen und wir sind ja auch wirklich ein Team, das schon Gott weiß wie lange besteht. Wir sind dann auch nicht so, dass jedes Jahr neue Personen dazu kommen, was für die Kinder wieder eine neue Bezugsperson bedeutet“ (7340).

14.7 Typenbildung der befragten Kinderpflegerinnen

Der Inhalt der mit den Kinderpflegerinnen geführten Interviews diene zur Charakterisierung der Typologie der befragten Personen. Der Typusbegriff wird seit dem 19. Jahrhundert in der Sozialwissenschaft thematisiert (vgl. Kelle/Kluge 2010; 83).

Bei der Bildung von „Typen der Kinderpflegerinnen“, die sich in der berufsbegleitenden Weiterbildung zur Erzieherin befinden, geht es nicht um eine konkrete Beurteilung der Berufsgruppe der Kinderpflegerinnen, sondern um die Bildung von Untersuchungselementen, nach denen Unterschiede und Ähnlichkeiten in den Aussagen zu ordnen und zu gruppieren sind (vgl. Kluge 1999:23). Die in den Interviews zu erkennenden Tendenzen waren differenziert auszuwerten, mit dem Ziel, eine mögliche innere Homogenität einer idealtypischen Darstellung zu erreichen (vgl. Lamnek 2010: 205f.; Kluge 1999: 199ff.).

Der „typologische Ansatz besteht in der Einordnung von Menschen auf der Grundlage von bestimmten Ähnlichkeiten in verschiedenen Kategorien“ (Zimbardo 1995:477).

Die Typenbildung ist geschuldet einer „Übersichtlichkeit des Gegenstandsbereiches“ (Lamnek 2010:207) und beruht auf einem „aktiven Entscheidungsprozess der ForscherInnen“ (Kluge 1999:158). Sie dient „der Erkenntnis gesellschaftlicher Realität, um einen überschaubaren Untersuchungsbereich zu konstruieren“ (ebd.: 43) und sucht auf der „Ebene des Typus die Gemeinsamkeiten aller Elemente eines Typus und auf der Ebene der Typologie die Abgrenzung der einzelnen Typen, so dass der Blick hier vor allem auf die Differenz zwischen den einzelnen Gruppen gelenkt wird“ (ebd: 44). Typen bestehen nicht aus „Klassen mit klar definierten Merkmal(sausprägung)en und festen Grenzen, die zu einem Typus zusammengefasst werden, sondern nur aus Merkmalen, die sich mehr oder weniger stark ähneln“ (ebd.: 23).

Die Möglichkeit einer nachvollziehbaren Typenbildung erfordert dabei „erst einmal eindeutig zu bestimmen, was überhaupt gebildet werden soll, bevor aufgezeigt werden kann, wie es gebildet werden soll“ (Lamnek 2010: 205). Dementsprechend wurden die Forschungsfragen formuliert, die immer den Ausgangspunkt einer Studie bilden, weil sie „den Fokus auf bestimmte Inhalte

lenken“ (Lamnek 2010:208; vgl. Kluge 1999: 219)

Die zur Typenbildung herangezogenen Merkmale bestanden in den geäußerten Motivationen, der zum Ausdruck gebrachten Einstellung zur Fortbildung sowie in der Dynamik für die Umsetzung der neu erworbenen Kenntnisse in die alltägliche Praxis. Die Auswertung dieses Kategorienschemas bildet die Grundlage der nachfolgend dargestellten Charakterisierung der gebildeten Typen, wobei die Varianz und Heterogenität der Kinderpflegerinnen dazu führt, dass einzelne Merkmale sowohl bei den Typen I und II Berücksichtigung fanden, da sich Personen eines Typus nicht in allen Merkmalen gleichen.

14.7.1 Typ I – Ambitioniert, analytisch und zielorientiert

Die *Beweggründe* dieser Kinderpflegerinnen für die berufsbegleitende Weiterbildungsmaßnahme sind vorrangig geprägt durch das Bewusstsein, gesetzliche und arbeitsrechtliche Anforderungen erfüllen zu müssen, indem die Qualifikation einer pädagogischen Fachkraft erworben wird. Damit einher geht die Bemühung den Arbeitsplatz erhalten zu können.

„Momentan sehe ich es als Pflicht. Also (...) es hat sich in der letzten Zeit sehr viel geändert, jetzt mit dem KiBiz, mit den ganzen Bildungsdokumentationen, die anstehen“ (3164).

„Ja, im Prinzip ja, man hat uns halt dazu gezwungen. Es ging halt durch die Medien, dass Kinderpflegerinnen abgeschafft werden. Nur noch Fachkräfte, so heißt es so schön, gerade weil so viele U3-Gruppen eröffnet werden sollten“ (4820).

Die grundsätzlich vorhandene positive Einstellung zu der bisherigen Berufsausübung fördert die Bereitschaft, wissenschaftliche Erkenntnisse aus dem Themenfeld der kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung des Kindes zu verinnerlichen. Die neu geschaffenen gesetzlichen Anforderungen stellen den Anlass für die Aufnahme der Weiterbildungsmaßnahme dar, wurden zwar zunächst als Zwang empfunden, jedoch im weiteren Verlauf als verständliche Vorgabe akzeptiert.

„Am Anfang war ich der Meinung, also ich mache es, weil ich es machen muss. Die Chefin sagte sonst wirst du arbeitslos. Beiße die Zähne zusammen und mache es (...)! Aber ich sage jetzt, nach dem ersten Jahr, ich nehme davon ganz

viel mit“ (5247).

Der eigene familiäre Hintergrund – oftmals aufgewachsen in Familien mit einem vergleichsweise geringen Maß an Bildung – und der bisherige berufliche Werdegang stellen einen besonderen Anreiz dar, die vorhandene Bereitschaft zu intensivieren, um Kleinkinder in ihrer Entwicklung zu begleiten, zu fördern und das eigene Wissenspotential zu erweitern.

„Nein (...), das war schon als junges Mädchen, ich wollte es werden (...), mein Wunsch. Aber ich habe damals mich nicht getraut zu sagen, ich möchte das. Ich habe mich untergeordnet und mich den Wünschen der anderen gefügt, wie das früher so war“ (1217).

„Meine Mutter war schon immer Tagesmutter...“ (533).

„Es war klar, dass ich diesen Weg einschlage, immer diese Richtung“ (537).

„Ich habe es freiwillig aus eigenen Wünschen getan schon aus dem Grunde, weil wir eine große Familie sind und viele Kinder dabei waren und (...) das schwebte mir schon immer irgendwie vor Augen“ (2364).

Die *Einstellung* zur Weiterbildung ist geprägt von dem Willen, neues Wissen aufzunehmen, um dieses zum Wohl der anvertrauten Kinder zu verwenden. Die Weiterbildungsmaßnahme erscheint als willkommener Anlass, um eigene – oftmals durchaus bewusste - Defizite in der bisherigen Ausbildung zu kompensieren.

„Ich finde diese Weiterbildung auch eine Bereicherung für mich selbst, weil ich schon lange in diesem Beruf arbeite und ich sage jetzt wie aktualisieren, auf den neuesten Stand zu kommen (...), es hat mir sehr viel gebracht...“ (2453).

„Also, ich finde diesen Bildungsauftrag eigentlich sehr gut, weil (...), man ist erst einmal selbst gefordert und ich finde, wenn die Kinder in den Kindergarten kommen, dass die auch wirklich was hier bekommen, denn die entwickeln sich ja auch weiter“ (2833).

Die individuell fehlenden schulischen Qualifikationen – bedingt durch Herkunft (bildungsfernes Elternhaus) oder persönlichen Verhältnisse (Heirat, Erziehung der eigenen Kinder), ließen das angestrebte Berufsziel bisher nicht verwirklichen.

Die Weiterbildungsmaßnahme wird daher als erwünschte und gewollte Wissenserweiterung akzeptiert, um den Status einer Erzieherin zu erlangen.

„Ja, ich habe damals die Erzieherinnenausbildung angefangen. Auf dem normalen Wege(...), habe es aber leider nicht geschafft. Und dadurch bin ich in die Kinderpflege rein. Ich habe komplett die Kinderpflegerinnenausbildung abgeschlossen.“ (5109).

„Nein (...), das war schon als junges Mädchen, ich wollte es werden (...), mein Wunsch. Aber ich habe damals mich nicht getraut zu sagen, ich möchte das. Ich habe mich untergeordnet und mich den Wünschen der anderen gefügt, wie das früher so war“ (1217).

Bereits während der Weiterbildungsmaßnahme werden *Vorstellungen über die Umsetzung* des erworbenen Wissens entwickelt. Das vermittelte Wissen soll in den täglichen Arbeitsablauf einfließen und somit eine Balance hergestellt werden zwischen Anspruch und Wirklichkeit frühkindlicher Bildung und der eigenen individuellen Belastbarkeit.

„Das ist wahr, es ist auf jeden Fall eine persönliche Bereicherung und ich kann es in meiner Arbeit umsetzen, auch in die pädagogische Arbeit mit den Kindern, aber auch in die Arbeit mit den Eltern. (...) (3918).

„Ich habe es ausprobiert, es ist wirklich toll wie die Kinder reagieren“ (1246).

„Also, ich fühle mich eigentlich in meinem Beruf ziemlich gut informiert und bin sicher, aber was ich von der Schule mitgenommen habe, jetzt seit etwas über ein Jahr, das hat mir sehr sehr viel gebracht, ich setzte es auch um“ (2532).

„Ich setzte schon einiges um, was ich hier höre und lerne“ (5795).

14.7.2 Typ II - Traditionell und positioniert

Auch bei diesem Typus bestehen die *Beweggründe* in der vorgegebenen Verpflichtung, eine Weiterbildung durchzuführen, um das Berufsbild der pädagogischen Fachkraft zu erfüllen. Neben der Arbeitsplatzsicherung erscheinen die Aussichten auf eine finanzielle Besserstellung kein besonderer Anreiz zu sein.

„Mehr Achtung (...), bessere Bezahlung (...)! Ich hoffe es! Es hieß, was im

Endeffekt passiert, weiß ich nicht und wurde mir auch nicht versichert. Der Träger und die Leitung haben es nicht so gesehen und gesagt, dass es ja nur der Arbeitsplatzsicherung dient“ (2618).

„Also mir ist auch noch nicht so wichtig, dass ich wer weiß wie viel mehr verdiene, mir ist wichtig, dass ich nicht weniger verdiene und den Arbeitsplatz behalte“ (3451).

Eine positive *Einstellung* zur Weiterbildung entwickelt sich nur langsam, zumal die Durchführung dieser berufsbegleitenden Weiterbildung nach mehrjährigen Berufsjahren und zum Teil in fortgeschrittenem Alter als beschwerlich empfunden wurde.

„Am Anfang war ich der Meinung, also ich mache es, weil ich es machen muss. Die Chefin sagte sonst wirst du arbeitslos. Beiße die Zähne zusammen und mache es (...)! Aber ich sage jetzt, nach dem ersten Jahr, ich nehme davon ganz viel mit...“ (5247).

Während der Dauer der Maßnahme entwickelte sich die Erkenntnis, dass wissenschaftliche Bildungselemente vermittelt zu bekommen, den Anforderungen der täglichen Berufsausübung förderlich sein kann.

„Das ist wahr, es ist auf jeden Fall eine persönliche Bereicherung und ich kann es in meiner Arbeit umsetzen, auch in die pädagogische Arbeit mit den Kindern, aber auch in die Arbeit mit den Eltern. (...“ (3918).

„Es hilft auf jeden Fall also gerade, wenn man fachspezifisch noch einmal reingeht, Politik, Rechte des Kindes, man hat das schon einmal gehört“ (4844).

Auch wenn letztendlich Umfang und Dauer der Weiterbildung als erschwerend angesehen wurde, stellte die Weiterbildung eine durchaus gewünschte fachliche Professionalisierung dar.

„Ich bin selbstbewusster geworden durch die Schule. Ich habe festgestellt, dass ich viel mehr Fachbegriffe verwenden kann und ich sie kannte (...), aber ich konnte die Hintergründe nicht so ganz einordnen“ (1015).

Eine anfängliche Euphorie, die neu vermittelten Erkenntnisse in der Kindertagesstätte *umsetzen* zu können, weicht sukzessive einer kritischen

Beurteilung. Die pragmatische Einstellung zu den täglichen Handlungsabläufen lässt vermuten, dass eine gewollte Umsetzung scheitern könnte, weil z.B. die unterschiedlichen Altersstrukturen der betreuten Kinder eine entwicklungsfördernde Vermittlung frühkindlicher Bildung gefährdet erscheinen lässt. Es keimt die Befürchtung auf, dass Pflege und Betreuung der Kleinstkinder wenig Raum lassen, den eingeforderten Bildungsauftrag verwirklichen zu können. Die Vorstellung, dass letztendlich keine Änderung des alltäglichen Ablaufes in der Kindertagesstätte erreicht wird und die Weiterbildungsmaßnahme nur eine vorübergehende Möglichkeit war, das eigene Wissen zu erweitern, bleibt bestehen.

„Es geht, diese Selbstbildungsprozesse (...), man muss Kinder lassen, allerdings ist es schwierig bei 24 Kindern und Kleinkindern in der Gruppe kann ich den Kindern nicht sagen, macht was ihr wollt und entwickelt. Da muss man Grenzen setzen“ (4416).

„Er (der Kindergarten) ist 10 Jahre alt und als Regelkindergarten ausgeschrieben. Die Toiletten sind im Flur und wir rennen. Wir hören nicht, wenn sie rufen, ich bin fertig“ (6177).

„Man muss ja fünf Altersklassen berücksichtigen; das Spielzeug, das Raumangebot für fünf Altersklassen - das setzen sie mal um (...)... .“ (6573)

„Es sagt auch schon der logische Menschenverstand. Ich kann keine Zweijährigen mit einem Sechsjährigen in eine Gruppe stecken. Ich werde ja keinem gerecht und (...) wenn wir mal realistisch sind, wir sind zwei Mitarbeiter in der Gruppe. Der eine ist mit fünf Kindern (...), mit fünf zweijährigen Kindern läuft man nur, wechselt die Pampers und rennt hinter den Kindern her. Der andere hat alle anderen Kinder, muss alles andere abdecken“ (730).

14.7.3 Typ III – Statisch und reflexionsarm

Die *Beweggründe* dieses Typus zur Weiterbildungsmaßnahme bestehen alleine in dem Bemühen, den Arbeitsplatz zu sichern. Die gesetzlichen Vorgaben begründen den empfundenen Zwang, neue Wissens Elemente zu erarbeiten und zu reflektieren, wobei die pragmatische Sicherung des Arbeitsplatzes ausschlaggebend ist.

„Es war eigentlich nur ein „Muss“ für mich, es war nicht erstrebenswert für

mich“(50).

„Gewollt habe ich es nicht“ (149).

Die *Einstellung* zur Weiterbildungsmaßnahme war von Beginn an reflexionsarm und ließ keine Bereitschaft erkennen, neue Erkenntnisse aufzunehmen. Diese Einstellung änderte sich auch nicht während der Dauer der Maßnahme. Die Inhalte des vermittelnden Wissensstoffes wurden zwar wahrgenommen, um die Berufsausbildung zur Erzieherin erfolgreich abschließen zu können, beeinflussten jedoch nicht die Einstellung zur Weiterbildungsmaßnahme in der Form einer wissens - interessierteren Teilnahme.

„Ja ich bleibe da und mach die gleiche Tätigkeit weiter“ (50.)

Die von den Trägerschaften vorgegebenen Rahmenbedingungen und die von den Eltern gestellten Ansprüche lassen eine Umsetzung der erworbenen Erkenntnisse als fast nicht *umsetzbar* erscheinen. Die Erwartungshaltung, die neuen Erkenntnisse umsetzen zu können, ist überlagert von der resignierenden Annahme, dass die bisher ausgeübte Tätigkeit in Form von Betreuung und Erziehung fortgeführt wird.

„Keine Ahnung“ (109).

„Sagen wir mal so, es sind ja viele Dinge, die man hier theoretisch gelernt hat und die vielleicht in der Praxis nicht anzuwenden sind“ (198).

15. Resümee und Ausblick

Mit dem Wandel des mit Betreuungs- und Erziehungsaufgaben beauftragten Kindergartens der Nachkriegszeit hin zu einer Kindertageseinrichtung als bildungsfördernde und familienergänzende Bildungseinrichtung des 21. Jahrhunderts ist untrennbar die Forderung nach qualifiziertem elementarpädagogischen Personal verbunden. Vor dem Hintergrund der um die Jahrhundertwende entfachten Diskussionen zur frühkindlichen Bildung von der Geburt bis zum Schuleintrittsalter installierte das Land Nordrhein-Westfalen im Jahre 2003 einen offenen Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen. Mit der Verabschiedung des Kinderbildungsgesetzes (KiBiz) NRW im Jahre 2007 und der Personalvereinbarung aus dem Jahre 2008 wurden die Eignungsprofile einer pädagogischen Fachkraft dem Curriculum *Frühkindliche Bildung* angepasst.

Die Kinderpflegerin weist nach den Vorstellungen des Gesetzgebers NRW und den Trägern der Kindertageseinrichtungen nicht die Qualifikation einer pädagogischen Fachkraft auf, denn das KiBiz und die landeseigene Personalvereinbarung stufen die Kinderpflegerin nur als eine Ergänzungskraft ein, die in der Gruppe der Kinder von drei bis sechs Jahren zum Einsatz kommt und in den Gruppen der Kinder unter drei Jahren nur ergänzende Tätigkeiten ausüben kann. Der Kinderpflegerin war damit die Eignung für die Arbeit mit unter Dreijährigen pauschal aberkannt worden. Die Evidenz der Qualifikationsrahmung wurde noch dadurch verstärkt, dass bereits der ab dem 1.8.2013 bestehende Rechtsanspruch auf einen sogenannten Kitaplatz ab dem ersten Lebensjahr politisch diskutiert wurde. Mit der bundeseinheitlichen Betreuungsgarantie für Kinder ab dem ersten Lebensjahr und dem hiermit einhergehenden Ausbau der Gruppen für die bis zu drei Jahre alten Kinder, deren Betreuung alleine der Erzieherin obliegt, war abzusehen, dass sich der Bedarf an Kinderpflegerinnen weiter verringert. Sowohl der Berufsstand als auch die individuellen Existenzen der Kinderpflegerinnen waren gefährdet. Die Trägerschaften wiederum beklagten den zusätzlichen Bedarf an pädagogischen Fachkräften. Für das Jahr 2013 wurde im Jahre 2008 für die gesamte Bundesrepublik zusätzliche Vollzeitstellen für Erzieherinnen in Tageseinrichtungen von knapp 39.000 bei einem Erzieher-Kind-Schlüssel von 1:5 schätzungsweise für notwendig erachtet.

Das Land Nordrhein-Westfalen eröffnete deshalb langjährig tätigen Kinderpflegerinnen die Möglichkeit, sich zur Erzieherin berufsbegleitend

weiterzubilden.

In meiner empirischen Studie habe ich untersucht, ob die Kinderpflegerin pädagogisch relevantes Wissen und Können aufweist, um das Berufsfeld der Erzieherin als sozialpädagogische Fachkraft auszufüllen und welche Wirkungen die Weiterbildungsmaßnahme für die Kinderpflegerin und die Institution der Kindertageseinrichtung unter Einschluss der Trägerschaft sowie für die Gesellschaft entfaltet.

Die individuelle Einstellung der während der Weiterbildungsmaßnahme Befragten zu der Weiterbildungsmaßnahme war gekennzeichnet von einer subjektiv empfundenen Verpflichtung zur Durchführung der Maßnahme. Bestimmend war die Sorge um den Arbeitsplatz, die das Interesse an wissenschaftlichen Erkenntnissen überdeckte. Im Verlauf der Weiterbildung änderte sich diese Einstellung, da das vermittelte theoretische Wissen praxisorientiert bei der täglichen Arbeit evaluiert werden konnte

Aspekte eines professionellen Qualifikationserwerbes zeigten sich vereinzelt während des Verlaufs der Weiterbildungsmaßnahme, wenn beispielhaft durch vorgetragene wissenschaftliche Erkenntnisse die seit jeher verrichteten Handlungen eine pädagogisch fundierte Grundlage erhielten. Das Erreichen einer formalen Anerkennung fand nur insoweit Eingang in die Ausgangsmotivation, als die Zertifizierung in Form der „staatlich anerkannten Erzieherin“ die angestrebte Folge einer erfolgreich abgeschlossenen Weiterbildung darstellt.

Die berufsbegleitende Durchführung der Weiterbildung führte zu massiven Einschränkungen in der persönlichen Lebensführung. Insbesondere die fehlenden zeitlichen Ressourcen stellten Hürden dar, die es zu überwinden galt. Während die angespannte Mitarbeiterlage in der Kindertageseinrichtung selten thematisiert wurde, empfanden die Teilnehmerinnen die Auswirkungen in den familiären und privaten Verhältnisse als sehr belastend. Die engsten Familienmitglieder, wie Ehepartner/Lebenspartner oder Kinder mussten akzeptieren, dass die Ehefrau/Partnerin und/oder Mutter in den Abendstunden lernte und auch an den Wochenenden oftmals aus dem Familienbund ausscherte, um Zeiträume für das Lernen zu schaffen. Die Beziehungen zu Freunden und Bekannten waren beeinträchtigt und Aktivitäten wie Sport sowie

der Besuch kultureller Veranstaltungen konnten nur in stark eingeschränktem Maße wahrgenommen werden. Die notwendigen zeitlichen Freiräume für die Teilnahme an der Weiterbildung neben der fortlaufenden beruflichen Tätigkeit, konnten nur mit organisierter familiärer Hilfe geschaffen werden.

Wenn der Zeitdruck zu groß wurde, verwendeten die Teilnehmerinnen die ihnen nach dem Gesetz zustehenden Fortbildungstage als zusätzliche zeitliche Ressourcen oder setzten die für Erholungsphasen vorgesehenen Urlaubstage zu intensiven Prüfungsvorbereitungen ein.

Lange Wegstrecken zwischen der Berufsstätte und dem Wohnort sowie dem Sitz des für die Weiterbildung ausgewählten Berufskollegs beeinträchtigten die zeitlichen Ressourcen zusätzlich.

Die berufliche Tätigkeit, die Teilnahme an der Weiterbildungsmaßnahme und die damit verbundene Organisation der familiären Passung sowie die Lernanforderungen führten überwiegend zu einer starken Beeinträchtigung des körperlichen Wohlbefindens bis hin zu einem Stressaufbau, der krankheitsspezifische Auswirkungen zeigte. Die psychologische Beeinträchtigung wurde verstärkt empfunden, wenn die vorangegangene Ausbildung schon über längere Zeit zurücklag und die Teilnehmerin erfahren musste, was es heißt – im möglicherweise fortgeschrittenen Alter – noch einmal zu lernen. Trotz dieser Beeinträchtigung baute sich keine derart starke Frustration auf, die zu einer Unterbrechung oder Aufgabe der berufsbegleitenden Weiterbildungsmaßnahme geführt hätte. Das Bewusstsein, durch die Weiterbildung die Chance einer Weiterbeschäftigung wahrnehmen zu können und damit einer Statusminderung vorzubeugen, überdeckte die aufkommenden Frustrationsgefühle. Mitbestimmend war dabei auch der Wille, den eingeschlagenen Weg zur persönlichen Wissenserweiterung erfolgreich zu beenden, um die Qualifikation einer pädagogischen Fachkraft zu erreichen.

Die Arbeitgeber widersetzten sich durchgehend dem Wunsch der Befragten, eine Freistellung von ihren arbeitsvertraglichen Verpflichtungen zu erhalten. An von Arbeitgeberseite zu schaffenden und von den Teilnehmerinnen erwarteten strukturellen Voraussetzungen mangelte es gänzlich. Eine Förderung der Teilnahme an der Weiterbildung durch eine Verkürzung der Arbeitszeiten oder durch eine finanzielle Erleichterung in Form von Aufwandsentschädigungen für

Reisekosten oder Lernmaterial fand nicht statt. Über die Möglichkeit, eine Weiterbildungsmaßnahme durchzuführen, wurde auch nur vereinzelt informiert, obwohl jedem Arbeitnehmer das Recht zusteht, die Qualifikationen seines Berufes durch die Weiterbildung zu vertiefen. In Nordrhein-Westfalen ist dieses Recht im Weiterbildungsgesetz²⁸ ausdrücklich normiert, und nach dem Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz²⁹ stehen dem Arbeitnehmer für die berufliche Weiterbildung nach einem sechsmonatigen bestehenden Arbeitsverhältnis ein Bildungsurlaub von fünf Arbeitstagen bei Fortzahlung des Arbeitsentgelts zu.

Mehr als die Hälfte der Teilnehmerinnen nahmen motiviert und zielorientiert an der Weiterbildung teil. Sie analysierten ihr bisheriges berufliches Handeln im Kontext mit dem vermittelten theoretischen Wissen kritisch und waren bemüht, die tägliche Arbeit nach den neuen Erkenntnissen zu gestalten. Mit Ausnahme einer Teilnehmerin, die statisch wirkte und reflexionsarm agierte, waren die übrigen Teilnehmerinnen konventionell positioniert. Die Erwartung finanzieller Vorteile auf Grund einer eventuell höheren Eingruppierung war bei keiner Teilnehmerin motivationsbestimmend.

Die Professionalität der Mitarbeiterinnen bestimmt die Qualität der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen. Um das Niveau der Erzieherin als sozialpädagogische Fachkraft zu erreichen, wurde den langjährig tätigen Kinderpflegerinnen die Möglichkeit der Weiterbildung eröffnet. Es gilt insbesondere die Fachkompetenz und die Methodenkompetenz – auf Grund fehlender schulischer oder akademischer Ausbildung – zu verbessern, damit diese von den zukünftigen sozialpädagogischen Fachkräften dauerhaft und spürbar habitualisiert werden. Die Sozialkompetenz war auf Grund der Berufspraxis bereits inkorporiert. Langjährig tätige Kinderpflegerinnen besitzen die Fähigkeiten, emotionale Bedürfnisse der Kinder zu erkennen, diese zu verstehen und auf diese feinfühlig entwicklungsangemessen zu reagieren, wobei unterstützende Zuwendung den Rahmen der Interaktionen mit den Kindern bestimmt und zu Konfliktlösungen beiträgt. Außerdem vermögen sie die Zusammenarbeit mit den Eltern und den Mitarbeitern im Team der

²⁸ Vgl. Erstes Gesetz zur Ordnung und Förderung der Weiterbildung im Lande Nordrhein-Westfalen (Weiterbildungsgesetz-WbG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. April 2000 geändert durch Gesetz vom 15. Februar 2005 (SGV. NRW. 223)

²⁹ Vgl. Gesetz zur Freistellung von Arbeitnehmern zum Zwecke der beruflichen und politischen Weiterbildung – Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz (AWbG) in der Fassung vom 22.04.2017 (SGV. NRW. 800)

Kindertageseinrichtung professionell zu gestalten.

Die durch die vorgeschaltete Praxis geschaffenen Erfahrungen lassen die Kinderpflegerinnen pragmatisch kompetent reagieren. Sie verfügen über ein implizites (Vor-) Wissen, Reaktionen und Probleme zu erkennen, um sodann Lösungsvorschläge zu entwickeln und praxisnah zu verwirklichen. Lebensgeschichtlich gewonnene Erziehungs- und Bildungserfahrungen formen dabei einen 'vorberuflichen Ressourcenpool', der durch langjährig geprägte Deutungsmuster während der beruflichen Tätigkeit ergänzt wird. Sämtliche Erfahrungen gestalten einen bedeutsamen Bezugsrahmen für die berufliche Praxis und für die Entwicklung pädagogischer Konzepte (vgl. Thole 2010: 212) und bilden einen Fundus von konkretem Problemwissen, das in der pädagogischen Alltagspraxis durchgängig zur Anwendung kommt.

Aufgrund der non - formalen Wissensressourcen konnte das erworbene theoretische Neuwissen kritisch reflektiert und oftmals zugleich in alltäglichen Situationen überprüft werden. Die zuvor ohne Reflexion gegebenen Anweisungen und durchgeführten Handlungen erhalten nunmehr eine durch pädagogisches Wissen unterlegte Substanz. Das bereits vorhandene Orientierungswissen fand somit eine positive Ergänzung. In diesen situativ reflexiven Fähigkeiten zeigt sich das Können der Kinderpflegerinnen, das zu einer professionellen Handlungsfähigkeit im frühpädagogischen Bereich führt.

Die berufsbiographische Erfahrung der langjährig tätigen Kinderpflegerin, die unter anderem einen niederschweligen Zugang zu der gesellschaftlichen Sozialisation des Kindes beinhaltet, unterscheidet sie von dem Handeln der akademisch ausgebildeten Erzieherin, deren höhere formale Qualifikation nur selten gepaart ist mit pragmatischem Handlungswissen für die augenblickliche Situation, die es fortlaufend zu meistern gilt. Dem theoretischen Wissensvolumen mangelt es in diesen Problemfällen an dem inkorporierten Erfahrungswissen, das die langjährig tätige Kinderpflegerin auszeichnet und sie gerade deshalb für die Tätigkeit einer sozialpädagogischen Fachkraft prädestiniert.

Die habitualisierte und durch die Weiterbildung kognitiv erweiterte Fachkompetenz findet ihre Wurzeln nicht nur in dem berufsbiographisch veranlassten Profil, sondern auch in Erfahrungen aus Kindheit und Jugend. Diese stellen einen wichtigen Bezugsrahmen für die Professionalisierung

pädagogischer Orientierungen dar. Familienmitglieder – oftmals die Mutter – übten den Beruf der Kinderpflegerin aus, so dass die befragte Teilnehmerin frühzeitig mit den Gepflogenheiten dieses Berufes und der von der Mutter praktizierten Liebe zum Kinde vertraut gemacht wurde und sie für den Beruf der Kinderpflegerin bestimmte. Die neu vermittelten Themen um die frühkindliche Bildung beeinträchtigten die Freude an der Arbeit mit und um das Kind nicht, sondern sind Anreiz, das eigene Handeln zu professionalisieren, obwohl es vor Absolvierung der Weiterbildung zugestandenermaßen an kindzentriertem pädagogisch-theoretischem Wissen mangelte.

Die Weiterbildung führte zu einer Steigerung der den Kern der sozialpädagogischen Professionalität bildenden Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen und lässt erwarten, dass die während der Weiterbildungsmaßnahme befragten Kinderpflegerinnen die qualitativen Voraussetzungen einer pädagogischen Fachkraft erfüllen.

Bereits während der Durchführung der Weiterbildung steigerte sich das Selbstbewusstsein der Befragten. Sie erwarteten, dass sie nach erfolgreichem Abschluss sowohl von den Arbeitskolleginnen als auch von der Elternschaft soziale Anerkennung erfahren. Die Gespräche mit den Eltern dürften nunmehr auf verbesserter pädagogisch-fundierter Basis geführt werden können mit dem Bewusstsein, befähigt zu sein, Lern- oder Erziehungsprobleme fachorientiert zu diskutieren. Die berufliche Handlungsfähigkeit zurück zu gewinnen, eine bisher beklagte Unsicherheit zu überwinden, und zugleich die personale und soziale Identität zu stärken, könnte Gewissheit werden.

Bei keiner der befragten Teilnehmerinnen war zu erkennen, dass ihr bisheriger beruflicher Werdegang nicht ausreichend gewesen wäre, um die Weiterbildungsmaßnahme erfolgreich abzuschließen. Der Durchdringungsgrad des theoretischen Teils der Weiterbildung scheiterte nicht an den kognitiven Strukturen der Teilnehmerinnen. Allenfalls familiäre und persönliche Probleme ließen vorübergehend die Aufnahmebereitschaft vermissen.

Das aus Berufserfahrungen als Kinderpflegerin gewachsene individuelle Wissenspotential aus pädagogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten wurde durch die Weiterbildung ebenfalls gesteigert und trug zur Qualifizierung als pädagogische Fachkraft bei.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass das mit der Weiterbildung langjährig tätiger Kinderpflegerinnen verfolgte Ziel der Qualifikation zur pädagogischen Fachkraft als gelungen bezeichnet werden kann, da der Habitus der Kinderpflegerin durch berufs- und sozialbiographische inkorporierte Erfahrungen bestimmt ist, frühkindliche Bildungsprozesse des Kindes zu initiieren und zu fördern. Unabhängig von der Weiterbildungsphase existiert bereits ein beruflich-habituelleres Profil, das die Eignung der langjährig tätigen Kinderpflegerin für die Weiterbildung zur Erzieherin bestätigt.

Das durch die Weiterbildung erworbene fachspezifische Wissen führt nicht nur zur Steigerung der pädagogischen Qualifikation und damit zur Steigerung des individuellen Arbeitsvermögens, sondern sichert der Kinderpflegerin zugleich ihre berufliche Existenz. Empirisches Wissen und pädagogisches Können bilden die Basis, die kognitiven und sozialen Leistungen des Kindes zu entwickeln und somit deren Zukunft im ökonomischen System der Wirtschaft und als vollwertige Mitglieder der Demokratie zu sichern. Wissen als Prozess der Produktion von Humankapital gewinnt damit auch eine gesamtwirtschaftliche Bedeutung.

Die Teilnahme an der Weiterbildung und der damit verbundene intrapersonale Erkenntniszugewinn lässt für den Träger als Arbeitgeber eine Produktivitätssteigerung der jeweiligen Teilnehmerin erwarten. Die Kinderpflegerin kann auf einen Arbeitsplatz mit einer graduell höheren berufsspezifischen Qualifikation eingesetzt werden, erweitert damit die Qualitätskriterien der Kindertageseinrichtung als Institution der frühkindlichen Bildung und verstärkt zugleich die arbeitsmarktpolitische Bedeutung der Trägerschaft. Das Ausbildungsniveau der pädagogischen Fachkräfte beeinflusst wesentlich die Qualität der jeweiligen Einrichtung und dürfte von der Elternschaft entsprechend gewürdigt werden, denn der pädagogischen Qualifikation der Kindertageseinrichtung wird entscheidende Bedeutung für den Bildungserfolg des Kindes beigemessen.

Die während der Durchführung der Weiterbildungsmaßnahme von der Kinderpflegerin betreuten Kinder profitieren von der unveränderten Präsenz der Bindungsperson, da die Weiterbildung berufsbegleitend erfolgt. Grundlage einer jeden Bildungsarbeit ist die Fähigkeit der Fachkraft, eine sozial-emotionale Bindung zwischen ihr und dem Kind zu entwickeln, um es zu Lernprozessen anzuregen. Die Konstanz der Bindungsperson, ein von der

Erziehungswissenschaft als elementar bewerteter Faktor des interaktionalen Lernverlaufs, bleibt gewährleistet, da die Kinderpflegerin ihre berufliche Tätigkeit aufrechterhält und somit eine pädagogische Kontinuität fortbesteht. Das Kleinkind braucht keine neue Bindung aufzubauen, sondern kann die bestehende Bindung vielmehr vertiefen und nimmt zugleich an den sukzessiven Erkenntnisgewinnen der Kinderpflegerin teil. Es kommt dem Wohl des betreuten Kindes zugute, dass sich die Kinderpflegerin berufsbegleitend zur Erzieherin weiterbilden lässt, um als pädagogische Fachkraft die Prozesse eines lebenslangen Lernens zu begleiten.

Die allseits geforderte Betreuungsstruktur in der Beziehung zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft wird allerdings auf Grund der personellen Ausstattung der Kindertageseinrichtungen in voraussehbarer Zeit kaum gewährleistet werden können. Hierzu wäre ein vollzeitbeschäftigtes Team von pädagogischen Fachkräften vorteilhaft. Der Anteil des in der Elementarpädagogik vollzeitlich beschäftigten Fachpersonals hat sich jedoch in der Bundesrepublik Deutschland in der Zeit von 1998 bis 2014 von 52% auf 40% verringert³⁰ und in Nordrhein-Westfalen von 58,9% (2006) auf 55% (2013). In den neuen Bundesländern beträgt dieser Anteil im Jahre 2013 sogar nur 29%.³¹

Die Anzahl der beschäftigten Teilzeitkräfte steigt dagegen stetig und erschwert die innerbetriebliche Homogenität. Der oftmalige Personalwechsel während der unterschiedlichen Betreuungszeiten hemmt den Bindungsaufbau und gefährdet die sensible Beziehungsarbeit.

Die Trägerschaften und auch die Politik sind gefordert, die spezifisch-fachlichen Rahmenbedingungen zu stärken und insbesondere dem geschätzten zusätzlichen Bedarf an vollzeitbeschäftigten Erzieherinnen bis zum Jahre 2020 von etwa 119.000 Rechnung zu tragen (vgl. AKTIONSRAT BILDUNG 2012: 40). Eine dem pädagogischen Standard gerecht werdende Gruppengröße und Fachkraft – Kind – Relation (vgl. Fthenakis 2003: 75f.) sollten dabei ebenso Berücksichtigung finden wie die zu erwartende Verdoppelung der Zahl der betreuten Kinder im Alter von unter drei Jahren (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2009: 17). Die fiskalischen Verhältnisse dürften dabei

³⁰ Autorengruppe Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014: 29

³¹ vgl. Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme 2015 – Grafik: Vollzeitbeschäftigte

unrealistischen ambitionierten Bemühungen Grenzen setzen.³²

Die praxisbezogenen Inhalte der Weiterbildungsmaßnahme und die hierdurch vermittelten handlungsorientierten Strategien fanden in den seit Jahren gewachsenen heterogenen Fähigkeiten der Teilnehmerinnen einen fruchtbaren Nährboden. Mangelnde Passungen der Teilnahme an der Weiterbildung in Form von finanziellen, zeitlichen und familiären Gründen, beeinflussten nur in geringem Maße die Weiterbildungsbereitschaft, die das Ziel verfolgt, die Existenz zu gewährleisten und gegebenenfalls zu verbessern sowie die personelle und soziale Identität zu stärken.

Neben diesen Aspekten auf der Mikroebene entfaltet die Weiterbildung der Kinderpflegerin zur Erzieherin zugleich institutionelle Wirkungen auf der Makroebene. Die Träger der Kindertageseinrichtungen profitieren sozio-ökonomisch von der Qualitätssteigerung des Personals und vermögen hierdurch die strukturellen Rahmenbedingungen zu verbessern in dem Bemühen, den politischen und gesellschaftlichen Forderungen nach einer optimalen Dienstleistung „Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung“ gerecht zu werden.

Allerdings kann in diesem Zusammenhang nicht kritisch genug angemerkt werden, dass in Nordrhein-Westfalen die gesetzlichen Vorgaben in Verbindung mit den ausfüllenden Vereinbarungen der Trägerschaften, langjährig tätigen Kinderpflegerinnen eine Weiterbildung zur Erzieherin zu ermöglichen, die daraus erwachsenen strapaziösen Anforderungen an die Teilnehmerinnen entweder verkannt haben oder unbeachtet ließen. Da die Weiterbildung berufsbegleitend erfolgte, mussten die Kinderpflegerinnen in der Regel 12 Unterrichtsstunden neben ihrem wöchentlichen Arbeitszeitkontingent absolvieren. Um ihrer Präsenzpflcht zu genügen, waren oftmals auch lange Anreisen zu den Ausbildungsstätten erforderlich. Der enorme Zeitaufwand für die Weiterbildung

³² Am 15. November 2016 haben sich Bund und Länder geeinigt, die Qualität der Kindertageseinrichtungen zu verbessern (vgl. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 16.11.2016: „Mehr Qualität für die Kleinsten“). Der Bund will die Eckpunkte in einem Qualitätsgesetz festlegen und den Ländern jährlich erhebliche finanzielle Mittel für die Ausgestaltung der qualitätsverbessernden Maßnahmen zur Verfügung stellen. Die solide Finanzierungsgrundlage lässt hoffen, dass eine bessere Relation zwischen Kindern und qualifiziertem Fachpersonal erreicht werden kann. Auch dürfte die politische Vorstellung realisierbarer erscheinen, die Qualität durch akademisch ausgebildetes Fachpersonal zu steigern, ungeachtet der in meiner Studie festgestellten Vorbehalte der Akademikerinnen, in der alltäglichen Kinderbetreuung tätig zu sein.

vor Ort und für die häusliche Lerntätigkeit veranlasste einige Kinderpflegerinnen, ihre mit dem Träger vereinbarten Arbeitszeiten unter Hinnahme finanzieller Einbußen zu reduzieren. Erschwerend kam hinzu, dass die sonst zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen für die organisatorische und pädagogische Vorbereitung der Alltagspraxis von den Trägern oftmals aus strukturellen Erwägungen gekürzt wurden.

Vor dem Hintergrund des bekannten anwachsenden Bedarfs an pädagogischen Fachkräften ist zudem nicht nachvollziehbar, weshalb nicht allen ausgebildeten Kinderpflegerinnen die Möglichkeit einer Weiterbildung eröffnet wurde, sondern die Weiterbildungsmöglichkeit eine Berufstätigkeitsdauer bedingte, die ein mindestens fünfjähriges vollzeitiges Stundenvolumen umfasste. Die Kinderpflegerinnen, die keine derartige Berufspraxis aufwiesen, wurden auf den Ausbildungsgang zur Erzieherin an der Fachschule verwiesen. Alleine aus praktikablen und ökonomischen Gründen kann dieser Ausbildungsgang für ausgebildete Kinderpflegerinnen jedoch nicht akzeptiert werden, da er einen ganztägigen Unterricht erfordert und somit die Kinderpflegerinnen zwingt, ihre berufliche Tätigkeit vorübergehend über Jahre einzustellen mit der Folge, Einkommensverluste hinzunehmen, die durch unterstützende Leistungen der Agentur für Arbeit nur teilweise ausgeglichen werden. Der stets beklagte Personalbedarf der Kindertageseinrichtungen lässt darüber hinaus diese Alternative für die Trägerschaft unrealistisch erscheinen.

Bedauerlicherweise mussten die Teilnehmerinnen nach erfolgreichem Abschluss der Weiterbildung auch hinnehmen, dass die Zertifizierung zur Erzieherin in den seltensten Fällen zu einer messbaren Einkommenssteigerung führte. Eine tariflich höhere Einstufung als Gruppenleiterin ist strukturbedingt abhängig von einer zur Verfügung stehenden Planstelle und wird demgemäß nicht allein von der beruflichen pädagogischen Qualifikation bestimmt. Den neben den Gruppenleiterinnen als Zweitkraft tätigen Erzieherinnen steht dagegen kein höheres Entgelt zu. Sie üben ihre bisherige Tätigkeit trotz pädagogischer Qualifizierung gezwungenermaßen zu den selben finanziellen Bedingungen aus wie vor der Weiterbildung, da sich die Träger zu einer durchgängig gleichen Entlohnung sämtlicher staatlich geprüfter Erzieherinnen aus ökonomischen Gründen nicht durchringen können.

Die Installierung der Weiterbildungsmaßnahme für langjährig tätige

Kinderpflegerinnen kann zudem nicht politische Säumnisse der Vergangenheit verdecken. Nicht ausreichend bedacht worden sein dürfte, dass die Anforderungen des Konzeptes frühkindliche Bildungsprozesse zu fördern, das bis in den 70/80er Jahren des vorigen Jahrhunderts existierende Kindergartenwesen überforderte. Die angestrebte Qualitätssteigerung der Kindertageseinrichtungen mit der Vorgabe, dass nur Erzieherinnen die Eignung zur pädagogischen Fachkraft aufweisen, ließ zwar einen Bedarf an pädagogischem Fachpersonal erwarten, führte jedoch nicht zur sofortigen Umsetzung und einer rechtzeitigen planerischen Gestaltung einer Weiterbildung sämtlicher ausgebildeter Kinderpflegerinnen. Auch fand keine curriculare Anpassung des Ausbildungsganges zur Kinderpflegerin vor dem Hintergrund statt, frühkindliche Bildungsprozesse zu fördern. Die dieser empirischen Studie zugrundeliegende Weiterbildungsmaßnahme für langjährig tätige Kinderpflegerinnen kann daher nur als eine den Handlungsbedarf nicht annähernd ausfüllende Maßnahme der politischen Gremien gewertet werden, den unverändert bestehenden und sich nach wie vor erweiternden Bedarf an pädagogischen Fachkräften situationsgerecht pragmatisch zu begegnen.

Literaturverzeichnis

- Aden-Grossmann, Wilma (2011): Der Kindergarten: Geschichte-Entwicklung-Konzepte. Weinheim: Beltz
- Aden-Grossmann, Wilma (2014): Geschichte des Kindergartens. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, Ch./Sünker, H./Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Ahnert, Lieselotte, (2010): Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung-Bildung-Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag
- AKTIONSRATBILDUNG (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik – Qualitätsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten, Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.)
- Alanen, Leena (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Hengst H./Zeiber, H., Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Ariès, Philippe (2000; 1975 / Original 1960): Geschichte der Kindheit, München (franz. Original: L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime 1960; deutsche Erstausgabe 1975 mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig; verwendete Ausgabe: 14. Auflage 2000)
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
- Ayres, A. Jean (1998): Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin: Springer-Verlag
- Baader, Meike Sophia/Cloos, Peter/Hundertmark, Maren/Volk, Sabrina (2011): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive sozialer Ungleichheit, Arbeitspapier 197 der Hans Böckler Stiftung, Düsseldorf
- Becker-Stoll, Fabienne (2008) Welche Bildung brauchen Kinder?. In: Thole, W./Roßbach, H.-G./Fölling-Albers, M./Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Becker-Stoll, F./Niesel, R./Wertfein, M. (2009): Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder
- Becker-Stoll, Fabienne/Niesel, Renate/Wertfein, Monika (2014): Handbuch Kinderkrippe. So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder
- Benner, D./Brüggen, F. (2004): Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz
- Berg, Christa (2004): Kind/Kindheit. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz

- Betz, Tanja (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim: Juventa
- Bliss, Joan (1996): Piaget und Vygotski: Ihre Bedeutung für das Lehren und Lernen der Naturwissenschaften. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 2, Heft 3, S. 3-16
- Böhm, Winfried (2004): Pädagogik in: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.) Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz
- Bogner, A./Menz, W. (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview – Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bormann, I./Gregersen, J. (2007): „Kompetenzentwicklung und Innovation in der Wissensgesellschaft“. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Reichenbach, R. (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bildungsphilosophie in der Wissensgesellschaft. Bielefeld: Janus: (Online-Publikation)
- Bourdieu, Pierre (1985): „Sozialer Raum und ‚Klassen‘“, Zwei Vorlesungen – übersetzt von Bernd Schwibs. Frankfurt/M: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (1987, in der 24. Auflage: 2014): Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (2010, in der dritten Auflage: 2013): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bowlby, John (2003): Ethologisches Licht auf psychoanalytische Probleme. In: Grossmann, K./Grossmann, K.E. (Hrsg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 55-69
- Braches-Chyrek R./Sünker, H. (2010): Kindheitsforschung und Analyse kindlicher Lebenslagen. In: Braches-Chyrek, R./Macke, K./Wölfel, I. (Hrsg.). In: Kindheit in Pflegefamilien. Schriftenreihe der Gilde Soziale Arbeit, Band 1. Opladen: Barbara Budrich
- Braches-Chyrek, Rita (2012): Kinderrechte in Familien – Internationale Perspektiven. In Böllert, K./Peter C. (Hrsg.): Mutter + Vater = Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81-97
- Braches-Chyrek, Rita (2014): Kinderrechte. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, Ch./Sünker, H./Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Barbara Budrich
- Braches-Chyrek, R./Sünker, H. (2012): Kinderrechte und Kinderpolitik. In: Braches-Chyrek, R./Röhner Ch./Sünker, H. (Hrsg.) Kindheiten. Gesellschaften. Opladen: Barbara Budrich
- Braitenberg, V./Schüz, A. (1998): Synapsen. In: Schmidt, Robert F. (Hrsg.): Neuro- und Sinnesphysiologie. Berlin: Springer

- Brisch, Karl Heinz (2008): Bindung und Umgang. In: Deutscher Familiengerichtstag (Hrsg.): „Siebzehnter Deutscher Familiengerichtstag vom 12. bis 15. September 2007 in Brühl“. (Brühler Schriften zum Familienrecht, Band 15). Bielefeld: Giesecking, S. 89-135
- Büchner, Peter (2010): Kindheit und Familie. In: Krüger, H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bühler-Niederberger, D./Sünker, H. (2008) Theorie und Geschichte der Kindheit und des Kinderlebens. In: Sünker, H./Swiderek, Th. (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit – Kindheit 2. Hohengehren: Schneider
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): Lebensphase Kindheit. Weinheim: Juventa
- Christmann, Gabriela B. (2009): Telefonische Experteninterviews – ein schwieriges Unterfangen. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.). Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Dammann, Elisabeth (1981): Quellen zur Kleinkindererziehung. Die Entwicklung der Kleinkinderschule und des Kindergartens. München: Kösel
- Denner, Erika (1992): Erika Hoffmanns Beitrag für die sozialpädagogische Praxis. In: Zum Erbe Friedrich Fröbels, Norderstedter Hefte für Philosophie und Pädagogik, Beiheft 2. A-Fischer-Verlag, Norderstedt
- Derschau, Dietrich von (1987): Personal: Entwicklung der Ausbildung und der Personalstruktur im Kindergarten. In: Erning, Günter/ Neumann, Karl/ Reyer, Jürgen (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens – Band II: Institutionelle Aspekte, Systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau
- Dewe, B./Otto, H.-U. (2001): Profession. In: Otto, H.-U. /Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand
- Erning, Günter (1987): Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung von den Anfängen bis zum Kaiserreich. In: In: Erning, Günter/ Neumann, Karl/ Reyer, Jürgen (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens – Band I: Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. Lambertus-Verlag. Freiburg im Breisgau
- Fachkräftebarometer Frühe Bildung (2014): Autorengruppe Fachkräftebarometer: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München (WIFF)
- Flammer, August: Psychologische Entwicklungstheorien (2010). In: Krüger, H.-H./ Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Flick, Uwe (1999): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch

- Flösser, Gaby (2001): Qualität. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand
- Franke-Meyer, Diana (2014): Zur Geschichte der Frühpädagogik. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, Ch./Sünker, H./Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Barbara Budrich
- Fried, Lilian (1999): Erzieherinnen als „(Immer-) Besser-Wisser“ und „(Möglichst-) Alles-Köner“? In: Pädagogischer Blick 7, H 3, Seiten 133 – 143
- Fried, Lilian (2002): Präventive Bildungsressourcen des Kindergartens als Antwort auf interindividuelle Differenzen bei Kindergartenkinder. In Liegle L./Treptow R. (Hrsg.) Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag
- Fried, L./Dippelhofer-Stiem, B./Honig, M.-S./Liegle, L. (2003): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz
- Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Pietsch, St. (2011): Expertise zum Thema: Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertise Nr.19, München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2013): Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Fthenakis, Wassilios E. 2003 in: Auf den Anfang kommt es an! - Perspektiven zur Weiterentwicklung des Spektrums der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. (Hrsg.): Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend
- Fthenakis, Wassilios E. (2005): Auf den Anfang kommt es an – Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. In: Bildungsforschung Band 16. Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) - Nachdruck 2007
- Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview. Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzl, Friederike: Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim: Beltz Juventa
- Gary, Gisela M. (1995): Geschichte der Kindergärtnerin von 1779 bis 1918. Wien: Ed. Praesens
- Giebeler, Cornelia (2008): Kindertageseinrichtungen. In: Sünker, H./ Swiderek, Th. (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit – Kindheit 2. Hohengehren: Schneider
- Gläser, J./Laudel, G. (2009): Wenn zwei das Gleiche sagen... Qualitätsunterschiede zwischen Experten. In: Bogner, A. Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Grossmann Klaus E. et al. (2003): Die Bindungstheorie. Modell entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse. In: Keller, Heidi: Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Heinz Huber
- Grossmann, K./Grossmann, K. E. (2008): Bindungen – Das Gefüge psychischer Sicherheit, 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta
- Grossmann, K./Grossmann, K. E. (2012): Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit, 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH
- Grunert, C./Krüger, H.-H. (2012): Quantitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.) Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim: Beltz Juventa
- Gutknecht, Dorothee (2014): Betreuung, Bildung und Erziehung in Krippen und Kindertagesstätten. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, Ch./Sünker, H./Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Barbara Budrich
- Häder, Michael (2006): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hansen, R./Knauer, R./Friedrich, B. (2004): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation. In Kindertageseinrichtungen. Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein, Kiel
- Hartmann, Michael (2002): Der Mythos von den Leistungseliten Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt/M.: Campus-Verlag
- Haug-Schnabel, G./ Bensel, J. (2005): Grundlagen der Entwicklungspsychologie – Die ersten 10 Lebensjahre, Herder, Freiburg
- Heinzel, Friederike (2012): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim: Beltz Juventa
- Hengst, Heinz (2009): Generationale Ordnungen sind nicht alles. Über kollektive Identität und Erfahrungskonstitution heute. In: Honig, M.-S.: Ordnungen der Kindheit. Weinheim: Juventa
- Hengst, Heinz (2012): Kindheits- und Kinderkulturforschung. Eine zukunftsorientierte Bestandsaufnahme. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, Ch./Sünker, H. Kindheiten.Gesellschaften. Opladen: Barbara Budrich
- Hengst, H./Zeiber, H. (2005): Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen: Einleitung. In: Hengst, H./Zeiber, H. (Hrsg.) Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Herbart, Johann Friedrich (1982): In Meyers Großes Universallexikon Bd. 6: 422. Mannheim: Bibliographisches Institut
- Hoffmann, Erika (1934): Die pädagogische Aufgabe des Kindergartens. In: Kindergarten, 75. Jahrgang, Seite 167-68

- Hoffmann, Hilmar (2002): Interindividuelle Differenzen bei Erzieherinnen – Skizzen zur Kehrseite einer viel beachteten Medaille frühkindlicher Bildungsprozesse. In Liegle, L./ Treptow, R.: Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Honig, Michael-Sebastian (2002) Institutetik frühkindlicher Bildungsprozesse – Ein Forschungsansatz. In: Liegle, L./Treptow, R.: Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag
- Honig, Michael-Sebastian (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den childhood studies. In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Weinheim: Juventa
- Honig, Michael-Sebastian (2012), Die frühe Kindheit als Herausforderung der Kindheitsforschung. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, Ch. /Sünker,H.: Kindheiten. Gesellschaften-Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung. Opladen: Barbara Budrich
- Honig, Michael-Sebastian (2016). Kindheiten. In: *Soziologische Basics* (169-174). Springer Fachmedien Wiesbaden)
- Hopf, Christel (2007): Qualitative Interviews – Ein Überblick. In: Flick U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 7. Auflage. Hamburg: Rowohlt
- Hopf, Michaela (2014): Didaktische Konzepte für bereichsspezifische Bildungsangebote. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, Ch./ Sünker, H./Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Barbara Budrich
- Hüther, Gerald (2004): Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen Schüler und Lehrer?. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg. H. 4, S. 487-495
- Hüther, G./ Hauser, U. (2012): Jedes Kind ist hoch begabt. München: Albrecht Knaus
- Hurrelmann, K./Bründel, H. (2003): Einführung in die Kindheitsforschung Weinheim: Beltz
- Kelle, Helga (2005): Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis. In: Hengst, H./Zeiber, H. Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kelle, Udo/ Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Weinheim: Beltz

- Kluge, Susann (1999): Empirisch begründete Typenbildung – Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske u. Budrich
- Klusemann, Hans-Werner (2010): Theoretische und didaktische Rahmenüberlegungen zur frühpädagogischen Bildung. Redebeitrag zu den Regionalkonferenzen des Landes Mecklenburg-Vorpommern im „Fundament“ der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. (Hrsg.): Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern
- Knauer, Reingard (2007): Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel in Kindertageseinrichtungen, Expertise zum Carl Bertelsmann-Preis 2007, Bertelsmann-Stiftung
- Knauer, Reingard (2014): Partizipation in der frühen Kindheit. In: Braches-Chyrek, R./ Röhner, Ch./ Sünker, H./ Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Barbara Budrich
- König, Kathrin (2014): Störungen der Sprache und des Sprechens im frühen Kindesalter. In: Braches-Chyrek, R./ Röhner, Ch./ Sünker, H./ Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Barbara Budrich
- Konrad, Franz-Michael 2004: Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart. Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau
- Krais, B. / Gebauer, G. (2014): „Habitus“. Bielefeld: transcript
- Krüger, Heinz-Hermann (2000): Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3, Seite 323-342
- Kruse, Jan (2009): Reader „Einführung in die qualitative Interviewforschung“, Universität Freiburg
- Laewen, Hans-Joachim (2009) Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In: L. Fried und S. Roux (Hrsg.), Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk (2. Auflage, S. 96-107). Berlin: Cornelsen
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz
- Lange, Andreas (1995): Eckpfeiler der sozialwissenschaftlichen Analyse von Kindheit heute. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, Jg. 18, Nr. 30: 55-68
- Lange, A./Mierendorff, J., (2009) Methoden der Kindheitsforschung. Überlegungen zur kindheitssoziologischen Perspektive. In: Honig, M.-S. (Hrsg.) Ordnungen der Kindheit. Weinheim: Juventa
- Largo, Remo H. (2010): Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kind her denken. Hamburg: edition Körber-Stiftung

- Leu, Hans Rudolf (2014): Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung. Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte (WiFF Expertisen Nr. 40). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Leuchter, M./Möller, K. (2014): Frühe naturwissenschaftliche Bildung. In: Braches-Chyrek, R./ Röhner, Ch./ Sünker, H./ Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Barbara Budrich
- Leuzinger-Bohleber, Marianne (2014): Empirische Säuglings- und Bindungsforschung. In: Braches-Chyrek, R./ Röhner, Ch./ Sünker, H./ Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Barbara Budrich
- Liegle, Ludwig (2002): Über die besonderen Strukturmerkmale frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Liegle L./Treptow, R. (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag
- Liegle, L./Treptow, R. (2002): Was ist neu an der gegenwärtigen Neubestimmung von Bildung?. In: Liegle, L./Treptow, R. (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag
- Liegle, Ludwig 2008, Ein guter Start ins Leben. Bildung und Erziehung in den ersten Lebensjahren. In: Sünker, H./Swiderek, Th. (Hrsg.): Lebensalter und soziale Arbeit, Bd. 2 Kindheit. Baltmannsweiler: Schneider
- Liegle, Ludwig (2008a): Erziehung als Aufforderung zur Bildung. In: Thole, W./ Roßbach, H.-G./ Fölling-Albers, M., Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Opladen: Barbara Budrich
- Liegle, Ludwig (2013): Frühpädagogik – Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Liegle, Ludwig (2014): Pädagogik der frühen Kindheit – Erziehung und Bildung. In: Braches-Chyrek, R./ Röhner, Ch./ Sünker, H./ Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Barbara Budrich
- Margraf-Stiksrud, Jutta (2003) Entwicklungsdiagnostik. In: Keller, Heidi: Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Heinz Huber
- Mayring, Philipp (2002): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz
- Melchers, P./Lehmkuhl, G. (2000): Neuropsychologie des Kindes- und Jugendalters, In: Sturm, W./Herrmann, M./ Wallesch, C.-W.: Lehrbuch der Klinischen Neuropsychologie. Lisse, NL.: Swets u. Zeitlinger Publishers
- Metzinger, Adalbert (1993): Zur Geschichte der Erzieherausbildung. Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M.

- Meuser, M./Nagel, U. (1991): Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz D./Kraimer, K. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 441 – 471
- Meuser, M./Nagel, U. (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, A./ Littig, B./ Menz, W. (Hrsg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Mey, Günter (2000a): Erzählungen in qualitativen Interviews: Konzepte, Probleme, soziale Konstruktionen. In: *Sozialer Sinn, Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 1
- Mey, Günter (2003): Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 2003-1
- Moran-Ellis, Jo (2013a): Kinder als soziale Akteure, Agency und soziale Kompetenz: Soziologische Reflexionen zur frühen Kindheit. In: *neue Praxis*, 43. Jg., Heft 4, S. 323-339.
- Moran-Ellis, Jo (2013b): *The Child in Society*. In: Braches-Chyrek, R./ Nelles, D./ Oelerich, G./ Schaarschuch, A. (Hrsg.): *Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit*. Verlag Barbara Budrich
- Moran-Ellis, Jo (2014): Agency und soziale Kompetenz in früher Kindheit. In: Braches- Chyrek, R./ Röhner, Ch./ Sünker, H./ Hopf, M. (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit*: Opladen: Barbara Budrich
- Müller, Burkhard (2002) Professionalisierung. In: Thole, Werner (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch*. Opladen: Leske u. Budrich
- Musiol, Marion (2010): Aspekte zur Trias von Betreuung, Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen und wie sie in der Praxis sichtbar werden; Redebeitrag zu den Regionalkonferenzen des Landes Mecklenburg-Vorpommern im „Fundament“ der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. (Hrsg.): Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern
- Nagel, Bernhard (2000): Der Erzieherberuf in seiner historischen Entwicklung. In: *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern*, Heft 1: 11-13
- Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K./Harms, H./Richter, S. (2012): Expertise „Professionelle Haltung- Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren“. München: WiFF Expertise Nr. 24
- Nentwig-Gesemann/Wagner-Willi (2007): Rekonstruktive Kindheitsforschung. Zur Analyse von Diskurs- und Handlungspraxis bei Gleichaltrigen. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (Hrsg.): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim: Beltz

- Nittel, Dieter (2004): Die `Veralltäglicung pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität –. In Zeitschrift für Pädagogik 50, Heft 3: 342 – 357
- Oelkers, Jürgen (2004) Reformpädagogik. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz
- Pfadenhauer, Michaela (2009): Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview – Ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, A./ Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Pinel, John P.J./ Pauli, P. (2012): Biopsychologie. Pearson Studium, ein Imprint der Pearson Deutschland, München
- Prout, Allan (2004): Herausforderungen für die neue Kindheitssoziologie. In: Sozialwissenschaftliche Literatur – Rundschau 48 (1), S. 57-72
- Qvortrup, Jens (2005): Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur. In: Hengst, H./Zeiger, H.: Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Raitelhuber, Eberhard (2013): Vortrag >Extending agency. Sozialtheoretische und sozialanthropologische Bezüge< auf der Jahrestagung der Sektion Soziologie der Kindheit der Deutschen Gesellschaft für Soziologie an der Stiftung Universität Hildesheim „Kinder als Akteure – Agency und Kindheit“
- Reyer, Jürgen (2004) Kindergarten. In: Benner, D./Oelkers, J.: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz
- Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Rißmann, M./ Hellmann M./Lochner, B./Thole, W. (2014): Pädagogische Professionalität und Professionalisierung in den außerfamilialen Angeboten der Pädagogik der Kindheit. In: Braches-Chyrek, R./ Röhner, Ch./ Sünker, H./ Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Ritter, Joachim (1971): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 1. Basel/Stuttgart: Schwabe
- Röhner, Charlotte (2014): Bildungspläne im Elementarbereich. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, Ch./Sünker, H./Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Barbara Budrich
- Roßbach, H.-G./Kluczniok, K./Isenmann, D. 2008: Erfahrungen aus internationalen Längsschnittuntersuchungen. In: Roßbach, H.-G./Weinert, (Hrsg.): Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich. Förderbarkeit, Bedeutung und Messung. Bildungsforschung Band 24 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)

- Rousseau, Jean Jacques (1963): Reclams Universal Bibliothek Nr. 901. Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart: Reclam, printed in Germany 2014
- Roux, S./ Tietze, W. (2007): „Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen“ in der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) Heft 4
- Schäfer, Gerd E. (2001): Prozesse frühkindlicher Bildung – Vorlesungsfassung der Universität Köln vom 20. Dezember 2001 (http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Allg_paeda/fkf/texte/)
- Schäfer, Gerd E. (2001a)): Spiel. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in NRW. Weinheim: Beltz
- Schelle, Regine (2011): Expertise zum Thema „Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess“ WiFF Expertise – Nr. 18, München
- Scheunpflug, Annette (2001): Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor
- Schilling, M./Rauschenbach, Th. (2008): Die Last zuverlässiger Bedarfsbestimmungen. In: Thole, W./ Roßbach, H.-G./ Fölling-Albers, M./ Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Opladen: Barbara Budrich
- Schleiermacher, Friedrich (1996): Pädagogik und Ethik und dort „Vorlesungen aus dem Jahre 1826“, Reclams Universal-Bibliothek Nr. 9456. Stuttgart: Reclam
- Schmidt, Robert F. (1998): Neuro- und Sinnesphysiologie, Berlin: Springer
- Scholz, Gerold (2012): Teilnehmende Beobachtung. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim: Beltz Juventa
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13 (3)
- Schutter, Sabina (2012): Diskursanalyse. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim: Beltz Juventa
- Skiera, Ehrenhard (2010): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung, München: Oldenbourg
- Spiegel, Hiltrud von (2002): Methodisches Handeln und professionelle Handlungskompetenz im Spannungsfeld von Fallarbeit und Management. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske u. Budrich
- Spitzer, Manfred (2002): Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, korrigierter Nachdruck 2003

- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2009): Demografischer Wandel in Deutschland, Heft 3
- Sünker; Heinz (1989): Bildung, Alltag, Subjektivität. Elemente zu einer Theorie der Sozialpädagogik. Deutscher Studien Verlag: Weinheim
- Sünker, Heinz (1995) Theoretische Ansätze, gesellschaftspolitische Kontexte und professionelle Perspektiven Sozialer Arbeit. In: Sünker, Heinz (Hrsg.): Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit. Bielefeld: Kleine Verlag
- Sünker, H./Swiderek, Th. (1998): Sozialwissenschaftliche und bildungstheoretische Reflexionen. Fachliche und didaktische Perspektiven zur politisch-gesellschaftlichen Aufklärung. Festschrift für Bernhard Claußen zur Vollendung seines 50. Lebensjahres. Hufer, K.-P./Wellie, B. (Hrsg.) Glienicke, S.: 367-389
- Sünker, Heinz (2001): Bildung. In: Otto, H.-U./ Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand
- Sünker, Heinz (2002) Soziale Arbeit und Bildung. In: Thole, W.: Grundriss Soziale Arbeit. Opladen: Leske u. Budrich
- Sünker, Heinz (2004): Kinderrechte – Kinderpolitik für die Zukunft. In: Schluchter, W./Tönjes, A./Elkins, St. (Hrsg.): Menschskinder! Zur Lage von Kindern in unserer Gesellschaft. Band zur Vortragsreihe des Humanökologischen Zentrums der BTU Cottbus
- Sünker, H./Moran-Ellis, J. 2008: Kinderrechte und Kinderpolitik. In: *Widersprüche*, 109. Jg., Nr. 28, 53-69
- Sünker, H./ Swiderek, Th. (Hrsg.) (2008): Lebensalter und Soziale Arbeit – Kindheit 2. Hohengehren: Schneider
- Sünker, Heinz (2010): Soziale Arbeit und Bildung. In: Thole, Werner: Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften
- Sünker, Heinz (2011): Kindheitsforschung, Bildungspolitik, Demokratisierung von Gesellschaft. In: *Widersprüche*, Heft 122, 31.Jg., Nr. 4, S. 63-79
- Sünker, Heinz (2012): Kindheit, Bildung und Demokratie. In: Adam, H./Schlönvoigt, D. (Hrsg.): Kritische Pädagogik. „MANUSKRIPTE“ (S. 116-130), herausgegeben von der Rosa - Luxemburg- Stiftung
- Sünker, H./Bühler-Niederberger, D. (2014): Kindheit und Gesellschaft. In: Braches- Chyrek, R./ Röhner, Ch./ Sünker, H./ Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit: Opladen: Barbara Budrich
- Sutton-Smith, Brian (1978): Die Dialektik des Spiels. Schorndorf: Karl Hofmann,
- Swiderek, Thomas (2008): Kinderpolitik und Kinderrechte. In Sünker, H./ Swiderek, Th. (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit – Kindheit 2. Hohengehren: Schneider

- Thiersch, Hans (2002): Bildung und Soziale Arbeit. In: Liegle, L./Treptow, R. (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag
- Thiersch, Renate (2001): Kindertagesbetreuung. In: Otto, H.-U./ Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand
- Thole, Werner (2002): Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. Das sozialpädagogische Projekt in Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch, Opladen: Leske u. Budrich
- Thole, Werner (Hrsg.) (2002): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske u. Budrich
- Thole, Werner (2008): „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. In: Thole, W./ Roßbach, H.-G./ Fölling-Albers, M., Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Opladen: Barbara Budrich
- Thole, Werner et al. (2008): Die „Pädagogik der Kindheit“ im Fokus der Wissenschaften. In: Thole, W./ Roßbach, H.-G./ Fölling-Albers, M., Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Opladen: Barbara Budrich
- Thole, Werner (2010): Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. In: Zeitschrift für Pädagogik 56: 206-221
- Tietze, Wolfgang (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft
- Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A. B./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B./Keller, H./Leyerndecker, B. (Hrsg.) (2012): NUBBEK, Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick
- Tomasello, Michael (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Tomasello, Michael (2010): Warum wir kooperieren. Edition unseld. Berlin: Suhrkamp
- Torniepoth, Gerda (1979): Studien zur Frauenbildung. Weinheim: Beltz
- Von Hauff, Adelheid M. (2006): Frauen gestalten Diakonie: vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. (Hrsg.): Adelheid M. von Hauff, W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- Wigger, Lothar (2004): Didaktik. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.) Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim: Beltz
- Winkler, Michael (2001): Bildung und Erziehung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand

Winkler, Michael (2014): Spiel und Pädagogik. In: Braches-Chyrek, R./ Röhner, Ch./ Sünker, H./ Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Barbara Budrich

Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt/M.: Campus

Zimbardo, Philip G. 1995: Lehrbuch Psychologie. Berlin: Springer-Verlag

Zimmer, Renate (2011): Bewegung – Motor der kindlichen Entwicklung. In: Keller, Heidi: Handbuch der Kleinkindforschung, 4. Auflage. Bern: Hans Huber – Hogrefe

Zimmer, Renate (2014): Bewegungserziehung. In: Braches-Chyrek, R./ Röhner, Ch./ Sünker, H./ Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Barbara Budrich

Name Annegret Vollenberg
Anschrift Spillheide 70, 45239 Essen
Matrikelnummer 13878

Bergische Universität Wuppertal
An den Promotionsausschuss
z. H. Herrn Prof. Dr. Peter Zimmermann
Gausstr. 20
42097 Wuppertal

Wuppertal, den 08.06.2017

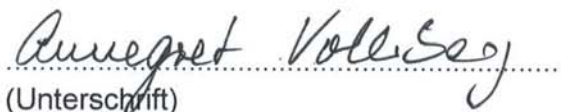
Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich

1. die von mir eingereichte Dissertation „*Von der Kinderpflegerin zur Erzieherin – eine Maßnahme zur Qualitätssicherung?*“ selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe,
2. nur die in der Dissertation angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen als solche unter Angabe der Quelle gekennzeichnet habe,
3. die Dissertation in der gegenwärtigen oder einer anderen Fassung noch keinem anderen Fachbereich bzw. keiner wissenschaftlichen Hochschule vorgelegt habe,
4. bislang keinen Promotionsversuch unternommen habe,
5. (nicht) mit der Anwesenheit von Zuhörern, die nicht Mitglieder der Prüfungskommission sind, einverstanden bin.

Korrektur- oder Bewertungshinweise in meiner Arbeit dürfen (nicht) zitiert werden.

Wuppertal, 08.06.2017


(Unterschrift)