



Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften

Institut für Soziologie

Barbara Dippelhofer-Stiem

Erzieherinnen im Vorschulbereich.

Soziale Bedeutung, berufliche Sozialisation und Professionalität im Spiegel sozialwissenschaftlicher Forschung

Arbeitsbericht Nr. 11

Internet-Fassung

November, 2001

ISSN-1615-8229

Impressum:

Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität

Herausgeber:

Die Lehrstühle für Soziologie der Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Anschrift:

Institut für Soziologie der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
„Arbeitsberichte des Instituts“
Postfach 41 20
39016 Magdeburg

Sämtliche Rechte verbleiben bei den Autoren und Autorinnen.

Auflage: 150

*Redaktion: Prof. Dr. Barbara Dippelhofer-Stiem
Prof. Dr. Heiko Schrader*

Anmerkung:

Ein Teil der Publikation ist im Internet abgelegt unter <http://www.uni-magdeburg.de/isoz/publ/Arb.htm>

Schutzgebühr: DM 5,-

*Herstellung: Dezernat Allgemeine Angelegenheiten
Sachgebiet Reproduktion*

Inhalt

1	Gesellschaftliche Relevanz und Entwicklungslinien 5	
2	Die Ausbildung	9
3	Professionalität und berufliche Sozialisation 16	
4	Externe Erwartungen und Zuschreibungen	26
5	Zusammenfassung und Ausblick	31
	Anmerkungen	34
	Literatur	35

1 Gesellschaftliche Relevanz und Entwicklungslinien

Im deutschen Bildungssystem repräsentiert der Elementarsektor die Eingangsstufe; Kindertageseinrichtungen, Kindergärten, Kindertagesstätten¹ stehen den Jungen und Mädchen in der Regel ab dem dritten Lebensjahr bis zur Einschulung offen. Das Sozialisations-, Bildungs- und Erziehungsgeschehen in diesen Institutionen ist in hohem Maße von speziell ausgebildetem Fachpersonal beeinflusst und ausgestaltet: Die Erzieherinnen, und in grösseren Einrichtungen ihnen zur Seite Kinderpflegerinnen, Sozialassistentinnen und Kinderkrankenschwestern, haben den expliziten beruflichen Auftrag und Anspruch, die Kinder zu fördern und zu betreuen, sie pädagogisch zu begleiten, ihre soziale und individuelle Entwicklung zu unterstützen (vgl. BMFSFJ 1998, S. 203f). Sie etablieren und prägen das Sozialisationsumfeld und wirken auch jenseits des intendierten pädagogischen Handelns als Rollenmodell und Identifikationsfigur für die junge Generation. Dabei bleibt die soziale Bedeutung dieses Berufsstandes keineswegs auf die Binnenräume des Elementarsektors beschränkt. Denn weil dieser mittlerweile die überwiegende Mehrheit der Heranwachsenden im vorschulischen Alter erreicht - durchschnittlich besuchen 75 Prozent einen Kindergarten, von den 5-6 Jährigen sind es 87 Prozent, wenn auch regional variierend (Bellenberg 2001) - ist allein unter quantitativer Perspektive die Ausstrahlung in weite Teile der Bevölkerung beachtlich. Zugleich treten die sozialen Funktionen dieser Berufsgruppe deutlicher zutage, wird ihr Beitrag für die Zukunft der Gesellschaft konturierter. So obliegt es den Erzieherinnen, gleichsam die Bildungslaufbahn (Liegle 1990, S. 158) zu eröffnen, eine Vielzahl von Kindern mit dem Leben in Bildungseinrichtungen vertraut zu machen. Auch wenn die langfristigen Effekte strittig sind (im Überblick Dau 1975; Fried et al. 1992), ermitteln neuere Studien Auswirkungen auf das bildungsbezogene Aspirationsniveau und die späteren Schulleistungen (Büchel/ Spieß/ Wagner 1997). Doch wäre es verkürzt, den Beitrag dieser Berufsgruppe auf die kognitive Förderung zu beschränken. Weit darüber hinausreichend legt ihre Tätigkeit „in der Sockelphase der Sozialisation“ das Fundament für das Wechselspiel von Individuation und Soziabilität, auf dem das generationale Verhältnis langfristig aufrufen wird (Peukert 1997, S. 286). Und schliesslich haben Erzieherinnen maßgeblichen Anteil an der Herstellung einer „Kultur des Aufwachsens“ (Krappmann 1996), die nicht nur die jetzigen Kohorten betrifft.

Sowohl die Bewältigung der mit diesem Aufgabenkranz verbundenen Herausforderungen in der Praxis als auch die aus den gesellschaftlichen Funktionen erwachsenden Erwartungen sind ohne solide Ausbildung und Professionalität schwerlich zu leisten. Wie also ist es um diese Voraussetzungen bestellt? Welches fachliche Können liegt vor, auf welche einschlägigen Kompetenzen und Fähigkeiten kann zurückgegriffen werden und welchen Beitrag leistet die Ausbildung?

Im Gegensatz zum allgemeinbildenden Schulwesen, dessen Lehrkräfte gleichsam zum traditionell gepflegten Aufmerksamkeits- und Forschungsgegenstand avancierten, haben sich weder die öffentlichen Diskussionen noch die wissenschaftlichen Diskurse kontinuierlich mit der sozialen Bedeutung, dem Qualifikationsstand und dem professionellen Handeln der Fachkräfte in frühpädagogischen Feldern auseinandergesetzt. Verfügbar waren deshalb lange Zeit neben historischen Bestandsaufnahmen (Grossmann 1992), praxisorientierten Texten (Berger et al. 1992) und essayistischen Standortbestimmungen (Sprey- Wessing 1987), nur wenige - und oft thematisch eng begrenzte - empirisch- systematische Analysen. Zusammenstellungen der wichtigsten Literatur (etwa Colberg- Schrader 1984; Colberg- Schrader/ von Derschau 1991) offenbaren eher Programmatik, Mutmaßungen und Forschungslücken denn erfahrungswissenschaftlich fundiertes Wissen. Erst die auch in Folge der deutschen Wiedervereinigung einsetzende neuerliche Befassung mit dem Elementarbereich und die Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz haben zunehmendes Interesse an der Thematik aufkom-

men lassen. Das Stichwort Erzieherinnen, vormals in Überblickswerken zur Bildungslandschaft nicht erwähnt (Arbeitsgruppe für Bildungsforschung 1979), findet Aufnahme (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994). Der Reigen der einschlägigen Untersuchungen ist etwas vielfältiger und bunter geworden, mit wichtigen Ergebnissen zur Professionalität, zu den Prozessen und Ergebnissen beruflicher Sozialisation und den daraus entfalteten Handlungspotenzialen.

Die Marginalisierung mag auch darin gründen, dass dieser Beruf fast ausschliesslich von Frauen ausgeübt wird. Er ist ein eindrückliches Beispiel dafür, wie eng das Berufssystem verknüpft ist mit den in der Gesellschaft vorherrschenden Vorstellungen über die geschlechtsspezifische Arbeits- und Rollenteilung (dazu Krüger 1991). Dabei ist dieses Verhältnis von doppelbödigem Charakter. Einerseits werden den Geschlechtern bestimmte Tätigkeitssegmente sozial angesonnen und als für sie „typisch“ definiert. Andererseits haben solche Zuschreibungen gerade für Frauen die Chance geboten, sich von tradierten Verhältnissen zu emanzipieren. Im *historischen Rückblick* eröffnete die Eroberung des Erzieherinnenberufes und ihm verwandter Felder bürgerlichen Frauen den Zugang zum Erwerbsleben. Und so mag es nicht verwundern, wenn von Anbeginn die Diskussionen und Standortbestimmungen zu diesem Arbeitsgebiet um die Balance und Austarierung des Verhältnisses von Mütterlichkeit und Fachlichkeit kreisen.²

Dabei war namhaften Vertretern der Frühpädagogik im 18. Jahrhundert und den „Gründungsvätern“ von Ausbildungsstätten für das Personal daran gelegen, der institutionalisierten Kleinkindbetreuung einen professionellen Status zu verleihen, Männer und Frauen gleichermaßen einzubeziehen.³ Die Ausbildung war vor allem von Fröbel anspruchsvoll konzipiert, mit umfänglichen allgemeinbildenden Elementen und wissenschaftlichen Anteilen versehen. Obzwar nicht alle Protagonisten der zur damaligen Zeit parallel entstehenden Einrichtungen für kleine Kinder dieses nievaufvolle Ziel teilten, plädierten auch sie für wenigstens rudimentäre Ansätze der Schulung des Personals (von Derschau 1987; Metzinger 1993, S. 27ff). Gleichwohl ist es nicht gelungen, junge Männer zu motivieren und zu rekrutieren; die ausserfamiliale Pflege und Betreuung von kleinen Kindern war von Anbeginn eine weibliche Domäne. Zweifelsohne erleichterte dies die Nivellierung und Umformulierung des ursprünglichen Anspruches an die Qualifizierung und das Spektrum des professionellen Handelns; affektive Komponenten wie Liebe und Hinwendung zu den Kindern gewannen den Vorzug. Die leitende Idee der „Mütterlichkeit“ entsprach zudem den gesellschaftlichen Strömungen. Die - etwa von Campe formulierte - Vorstellung vom Beruf der Frau als Trias von beglückender Gattin, bildender Mutter, Vorsteherin des inneren Hauswesens (vgl. Mayer 1999, S. 40), avancierte im Laufe des 19. Jahrhunderts zum vielfach geteilten Ideal. Die bürgerliche Frauenbewegung vermochte es, dieses Verständnis mit dem Begriff der „geistigen Mutterschaft“ anzureichern, und ihn erfolgreich im Kampf um die Zulassung zu Ausbildung und Erwerbstätigkeit einzusetzen (vgl. beispielsweise Nave- Herz 1997). Es entstanden eine Vielzahl von Ausbildungsstätten für Frauen, darunter Handels- und Gewerbeschulen, an denen – neben privaten Einrichtungen - die Qualifikation zur Kindergärtnerin⁴ erfolgen konnte (Mayer 1999, S. 45). Damit war der Grundstein gelegt für die breite Partizipation von Frauen an Segmenten des Ausbildungs- und Berufssektors, die materielle Abhängigkeit von der Herkunftsfamilie und der Zwang zur Ehe waren prinzipiell aufhebbar.

Für die *weitere Entwicklung* des Erzieherinnenberufes indes erwies sich die Verkoppelung von Erwerbstätigkeit und vermeintlich weiblichen Fähigkeiten, die insbesondere von den Kirchen nachdrücklich betont und unterstützt wurde, als nachteilig. Trotz der 1908 in Preußen erreichten staatlichen Regelungen haftete diesem Arbeitsfeld der Charakter von Vorläufigkeit an. Es erschien allenfalls als gute Vorbereitung auf den „eigentlichen“ Status der Frau - auf

das Dasein als Hausfrau und Mutter (vgl. Rabe- Kleberg 1987). Die Ausbildungswege waren uneinheitlich, Zulassungsbestimmungen, Dauer und Kosten unterschieden sich zwischen Regionen und Trägern stark. Dies behinderte Professionalisierungsbestrebungen genauso wie die Tatsache, dass das öffentliche Erziehungswesen für Kinder im vorschulischen Alter eine eher marginale Rolle in der deutschen Institutionenlandschaft spielte (vgl. zum folgenden ausführlich Metzinger 1993; Netz 1998; Frey 1998). So wird 1920 die Kindergärtnerinnen- Ausbildung vom höheren Mädchenschulwesen abgekoppelt. Zwei Jahre später distanziert sich das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von dem Bildungsauftrag des Kindergartens und hebt stattdessen die familienergänzende Funktion hervor. Die geringe soziale Wertschätzung dieser Einrichtung und der dort Beschäftigten spiegelt sich auch in der Trägerschaft. Sie lag selten in staatlicher Zuständigkeit, sondern bis zum Ende der Weimarer Zeit überwiegend in kirchlichen Händen. Die konfessionell geprägten Arbeitgeber haben maßgeblich an der hauswirtschaftlichen und sozialfürsorgerischen Akzentuierung des fachlichen Bildes der Kindergärtnerin mitgewirkt. Diese Orientierung wurde im Zuge der Gleichschaltung des Elementarbereichs und der Fachschulen im Nationalsozialismus weiter befördert. Die praktische Arbeit war geprägt von autoritären Überzeugungen und Strukturen. Der Kindergärtnerin war die Rolle der Führerschaft über die Kinder zugewiesen, sie hatte auf die körperliche Entwicklung und Gesundheit der Kinder zu achten und geschlechtsspezifische Rollenmuster einzuüben.

Mit der Etablierung zweier deutscher Staaten nach Ende des Zweiten Weltkrieges entstehen disparate Strömungen (vgl. Grossmann 1992; Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994): Die DDR flankiert bereits 1950 die erwünschte Berufstätigkeit der weiblichen Gesellschaftsmitglieder durch den flächendeckenden Ausbau des Krippen- und Kindergartenwesens. Sie bindet den Elementarbereich explizit in das Bildungssystem ein und verpflichtet die Kindergärtnerinnen - auch in der DDR ein Frauenberuf - zur Befolgung verbindlicher Erziehungsprogramme, die gezielte Schulvorbereitung mit fachspezifischen Akzentuierungen enthielten und deren Leitbild die Identifikation mit dem Staat und die Herausbildung der sozialistischen Persönlichkeit war. Die dreijährige, bereits für einzelne Bereiche spezialisierende Ausbildung erfolgt an Pädagogischen, die zur Krippenerzieherin an Medizinischen Fachschulen; organisatorisch gehören beide zum Hochschulwesen (Ulshoefler 1991). Anders hingegen in der *Bundesrepublik* Deutschland - hier sind Tendenzen zu konstatieren, die Träger- und Ausbildungsstruktur der Weimarer Zeit zu restaurieren und die mütterlichen Elemente der fachlichen Tätigkeit zu unterstreichen. Erst im Zuge der Studentenbewegung und ausgelöst durch bildungspolitische Veränderungen wandelt sich der Kindergarten zu einer in der Bevölkerung akzeptierten und gut frequentierten Institution. Und dennoch konnte der Erzieherinnenstand nicht in erwartbarer Weise profitieren. Die 1967 eingeführte Bezeichnung „Erzieher/ Erzieherin“ änderte wenig an den prinzipiellen, aus der Vergangenheit resultierenden strukturellen Problemen - zu ihnen gehören die Zersplitterung der Ausbildungsgänge, die Vielfalt der Trägerschaft, die Bedeutung hauswirtschaftlicher Elemente, der Mangel an männlichen Bewerbern (von Derschau 1987).

Der Tätigkeitsbereich bleibt bis zum *jetzigen Zeitpunkt* zwittrigen Charakters, zwei Drittel der Einrichtungen und der Arbeitsplätze im Elementarsektor sind im Verantwortungsbereich freier, meist konfessioneller Träger (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 296). Er ist bundeslandspezifisch akzentuiert, in der Regel den Sozialministerien unterstellt, doch auch mit einem Bildungsauftrag versehen. Der Kindergarten ist eine nachgeordnete Einrichtung der Jugendhilfadministration, mit den ihr eigenen Strukturen und Vorschriften. Als zuständig für die rechtlichen und tariflichen Rahmenbedingungen sowie die Kostenregelungen wirkt sie in die Einrichtungen hinein (Giesecke 1997). Doch ist sie nicht Arbeitgeber. Dies ist der Träger des Kindergartens, mit seinen spezifischen, oftmals konfessionell geprägten Vorstellungen. Die mit der Wiedervereinigung entstandenen Chancen für eine Neubestimmung und für Re-

formen sind nicht genutzt worden. Das westdeutsche System wurde weitgehend in den neuen Bundesländern etabliert (Neumann 1997), bei gleichzeitiger Reduzierung des Platzangebots und der Personalkapazitäten in Folge des starken Geburtenrückgangs in Ostdeutschland.

Trotz solcher Verwerfungen ist der Beruf für junge (westdeutsche) Frauen heute nach wie vor attraktiv (vgl. ausführlich Rauschenbach/ Schilling 2001; DJI 1998). Sie entscheiden sich für die Wachstumsbranche „Soziale Berufe“, deren zentrales Gebiet die Kinder- und Jugendhilfe ist - zwei Drittel aller Beschäftigten innerhalb dieses Segments sind in Kindertagesstätten tätig. Dem zunehmenden Platzangebot für Kinder in den Einrichtungen der alten Bundesländern korrespondierend, hat sich die Zahl der hier erwerbstätigen Personen seit 1974 verdreifacht. Derzeit arbeiten bundesweit etwa 364000 Personen in Kindertageseinrichtungen (BMFSFG 1998, S. 204ff). Zu diesen zählen auch die Krippen. Diese Institution ist, von wenigen Grossstädten abgesehen, im Westen Deutschlands kaum existent. Lediglich für 2,5 Prozent der 0-3 Jährigen besteht ein Platzangebot; in den neuen Bundesländern aber für immerhin noch über ein Drittel, wenngleich auch dort regionale Disparitäten zu vermelden sind (Bellenberg 2001). Erzieherinnen stellen bundesweit etwa die Hälfte des Personals in Kindertagesstätten. Fast ein Fünftel sind Kinderpflegerinnen, 9 Prozent noch in Ausbildung, weitere 3 Prozent Absolventinnen von Hochschulen, in der Regel aus der Studienrichtung (Sozial-) Pädagogik. In Ostdeutschland erreicht der Anteil der Erzieherinnen über 70 Prozent, an die Stelle der Kinderpflegerinnen treten gerade im Krippenbereich Kinderkrankenschwestern. Diese Kerngruppe wird unterstützt von ungelernten Kräften, Ersatzdienstleistenden und Hausmeistern, von einer heterogenen Gruppe mithin, die in der Statistik mit fast einem Fünftel zu Buche schlägt. Traditionell beträgt der Männeranteil in diesem Feld nur 4 Prozent. Innerhalb der unmittelbar erzieherischen Berufe im Elementarbereich sinkt er gar auf 2 Prozent (Parmentier/ Schade/ Schreyer 1998). Dies mag auch in den Karriere- und Verdienstmöglichkeiten liegen. Denn befristete Arbeitsverträge nehmen insbesondere in Westdeutschland zu und fast jedes zweite Arbeitsverhältnis sieht reduzierte Stundenzahlen vor. Aber selbst die vollzeitliche Beschäftigung garantiert nicht unbedingt ein volles Gehalt, bezieht sich doch die Bezeichnung auf die betriebliche Arbeitszeit, die - angesichts der Öffnungsdauer in manch kleinen Einrichtungen - durchaus unter 8 Stunden täglich liegen kann (DJI 1998).

Die Arbeit mit kleinen Kindern hat mithin, anders als mancherorts behauptet (Rabe- Kleberg 1997, S. 276), nichts von der Anziehungskraft für Frauen verloren. Sie ist eine weibliche Domäne geblieben und eine der Kirchen - wohl nicht zuletzt deshalb ist die Profilierung und die berufsständische Aussendarstellung nur schleppend gelungen. Mehr noch als andere Tätigkeiten im sozialen Bereich scheint der Erzieherinnenberuf den in der bürgerlichen Frauenbewegung als legitim erstrittenen Doppelcharakter von Erwerbs- und Familientätigkeit auszustrahlen, der in besonderer Weise die Vereinbarkeit von professionalen und privaten Verpflichtungen verspricht und das über Teilzeitangebote kanalisiert. Im Unterschied zu früheren Epochen wollen aber die meisten Frauen dieses Vereinbarkeitsmodell auch nach der Familiengründung aufrechterhalten. Die Altersstruktur signalisiert denn auch, dass die mittleren Jahrgänge präsent sind, die Hälfte der westdeutschen Erzieherinnen und drei Viertel der ostdeutschen sind älter als 35 Jahre (Parmentier/ Schade/ Schreyer 1998). Und die Prognosen für die Zukunft des Berufes sind nicht ungünstig: In den östlichen Regionen wird bis 2014 die Zahl der Geburten wieder deutlich ansteigen. Die in Westdeutschland kontinuierlich sinkenden Zahlen (Roßbach 2000) werden möglicherweise durch die steigende Partizipation der Kinder an den institutionellen Angeboten kompensiert. Zudem ist der sich bereits abzeichnende demografisch bedingte Rückgang des Potenzials an nachrückenden Absolventinnen aus den Fachschulen ebenso in Rechnung zu stellen wie der anhaltende Trend zur Teilzeittätigkeit in den Einrichtungen. Zweifelsohne werden Erzieherinnen auf frühpädagogischem Gebiet fürderhin gebraucht und ihren Anteil an der Sozialisation und Bildung der nachwachsenden

Generation leisten. Auch unter dieser Perspektive ist es deshalb von Interesse zu ergründen, wie Ausbildung und Vorbereitung auf den Beruf verlaufen, welche Anforderungen gestellt und welche Inhalte vermittelt werden.

2 Die Ausbildung

Die historische Entwicklung und der besondere Charakter des Tätigkeitsfeldes von Erzieherinnen spiegeln sich in den heutigen strukturellen und organisatorischen Arrangements der Ausbildung wie in den Zielen und der inhaltlichen Ausrichtung. Die ausführlichen Analysen von Rauschenbach/ Behr/ Knauer (1995) geben detaillierten Einblick in die Topografie, die in fast jeder Hinsicht ausgesprochen *verworren* erscheint (vgl. auch Metzinger 1993; von Derschau/ Thiersch 1999). Nicht einmal die Bezeichnung der Qualifizierungsstätten ist übereinstimmend – Fachschule für Sozialpädagogik in den meisten Bundesländern, Fachakademie in Bayern, Fachschule für Sozialwesen in Rheinland- Pfalz, zusätzliche Sonderwege, etwa über Berufsakademien, existieren beispielsweise in Baden- Württemberg. Die Unübersichtlichkeit manifestiert sich zudem im ungeklärten Status der etwa 370 Fachschulen innerhalb des Bildungssystems. Sie wird vor allem aber hervorgebracht durch eine Vielzahl von länderspezifischen Regelungen zu Dauer und Verlauf der Ausbildung, zu den inhaltlichen Akzenten und Anforderungen, zu den Prüfungsbestimmungen und den praktischen Anteilen. Die Diversität wird schliesslich weiter gesteigert durch trügerspezifische Ansprüche und über sie vermittelt durch den Einfluss der Wohlfahrtsverbände, denn rund 40 Prozent der Schulen sind in Händen freier Träger, insbesondere der Kirchen. Hinzu tritt eine ausgeprägte interne Regionalisierung der Bedingungen an den Ausbildungsstätten, in Abhängigkeit davon, welcher grösseren Organisation – einem Orden zum Beispiel - diese angeschlossen ist (Engelhardt/ Ernst 1992). Als kleinster gemeinsamer Nenner dieser vielfältigen Bestrebungen und Interessenlagen fungieren die in unregelmässigen Abständen formulierten Empfehlungen und Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz (KMK), zuletzt im Jahr 2000, die die verbindliche staatliche Anerkennung der Abschlüsse sichern helfen.

Gründend in dem traditionellen Verständnis, demzufolge die fachliche Ausbildung von Frauen kulturelle, nicht eigentlich qualifikatorische Aufgabe sei, wurde die institutionelle Verankerung und landesweit verbindliche Systematisierung vernachlässigt; ein Versäumnis, das bis heute anhält und dessen Folgen schwerwiegend sind: Während die vorwiegend von männlichen Jugendlichen gewählten praktischen Berufswege fest im Dualen System verortet sind, entscheiden sich junge Frauen mit mittlerer oder einfacher Schulbildung häufiger für schulische Vollzeitangebote - Fachschulen und Berufsfachschulen - sind doch dort die für sie attraktiven und vermeintlich „typischen“ Felder angesiedelt (vgl. Krüger 1991; BMBF 2001, Kapitel 2.4.2). Die *Berufsfachschule*, deren Frauenanteil 65 Prozent beträgt (Burkhardt 2001), offeriert unter anderem die Ausbildung zur Kinderpflegerin, die auf dem Hauptschulabschluss basiert. Die *Fachschule für Sozialpädagogik* hingegen ist der Sekundarstufe II zugerechnet. Sie bildet zur Erzieherin aus, qualifiziert für diverse pädagogische Tätigkeiten in ausserschulischen Bereichen, in denen Heranwachsende in den ersten Lebensjahren bis zum Erwachsenenalter zu betreuen sind. In beiden Schulformen dominieren Schülerinnen mit einem Anteil von über 90 Prozent.⁵ Die Einrichtungen gehören unterschiedlichen Hierarchieebenen des beruflichen Bildungswesen an, wobei im Unterschied zu Berufsfachschulen Fachschulen grundsätzlich eine bereits absolvierte Erstausbildung voraussetzen. Über diese verfügt die Mehrheit der angehenden Erzieherinnen freilich nicht, sie kompensiert dies durch ein einjähriges, von der Schule nicht begleitetes Vorpraktikum. Somit kommt der Fachschule für Sozialpädagogik allenfalls der Status einer „unechten“ Fachschule zu, angelagert zwischen Erstausbildung und Weiterbildung (vgl. auch Jost 1995).

Erst in jüngster Zeit ist es in einigen Bundesländern gelungen, einen vorgängigen Bildungsgang zu etablieren und den erfolgreichen Abschluss als zwingende Zugangsvoraussetzung für den Besuch der Fachschule für Sozialpädagogik zu verlangen. Anstelle der Kinderpflegerin, die ursprünglich als hauswirtschaftlich und sozialpflegerisch geschulte Helferin für Familien fungierte, wegen Personalnot aber alsbald auch in Kindergärten eingesetzt wurde, soll die *Sozialassistentin* oder – auch hier scheint eine Einigung auf begrifflicher Ebene schwierig – die sozialpädagogische Assistentin oder die Sozialbetreuerin treten. Als Zulassung gilt ein mittlerer Bildungsabschluss, der auch durch ein gutes Hauptschulzeugnis, kombiniert mit einer zusätzlichen beruflichen Qualifikation, erworben werden kann. Die Ausbildungsdauer umfasst zwei Jahre (Rosenau 2000). Freilich bleibt bislang unklar, ob dieser Qualifikationsweg den der Kinderpflegerin bundesweit ersetzt oder ob mit ihm eine weitere Hierarchieebene etabliert wird (von Derschau/ Thiersch 1999). Für die an der Innovation beteiligten Länder steht jedenfalls zu erwarten, dass sich langfristig die formalen Erfordernisse des Fachschulbesuchs verändern, der Status der Institution sich profilieren und steigern wird.

Während die Berufsfachschulen in der Regel grösseren Schulzentren angeschlossen sind, bestehen insbesondere die konfessionell geprägten Fachschulen für Sozialpädagogik oftmals als separate und eher kleine Einheiten. Wieviele Schülerinnen – zum Teil auch als Studierende bezeichnet – eingeschrieben sind, ist aufgrund der länderspezifischen, uneinheitlichen Statistiken unklar. Der Berufsbildungsbericht 2001 spricht von rund 22.000 Personen (BMBF 2001, Kapitel 2.4.2), Rauschenbach/ Beher/ Knauer (1995, S. 323) schätzen doppelt so viele. Noch weniger ist über die *Lehrkräfte* bekannt. Auf der Grundlage einer eigenen Erhebung rechnen die genannten Autoren (ebenda, S. 327ff) mit einer Anzahl von 6000, 60 Prozent davon weiblichen Geschlechts. Knapp jede/r Zweite weist ein Lehramtsstudium vor, weitere 27 Prozent ein anderes Universitätsexamen, 31 Prozent haben die Fachhochschule absolviert. Unter letzteren sind vor allem Frauen zu finden. Immerhin verfügt vermutlich jede/r Dritte über eine Erzieherinnenausbildung, der anschliessend ein Hochschulstudium folgte.

In ähnlicher Weise ist über die gesamte *Dauer der Ausbildung* zur Erzieherin keine verbindliche Aussage zu treffen. Sie variiert in Abhängigkeit davon, wie und wieviele praktischen Anteile in den Qualifikationsweg integriert sind und in welchem Grade der Sozialassistentin-Abschluss auf das Anerkennungsjahr angerechnet werden wird. Auch hier zeichnen sich unterschiedliche Positionen in den beteiligten Ländern ab. Je nach Modell ist für die Qualifizierung zur Erzieherin von einer Spanne von 4, 5 oder 6 Jahren auszugehen (Rauschenbach/ Beher/ Knauer 1995, S. 198). Prinzipiell ist der *Bildungsgang* in drei Phasen strukturiert – berufliche Vorerfahrungen, einjähriges Praktikum oder zweijährige Erstausbildung, anschliessend der zweijährige Besuch der Fachschule mit theoretischem Unterricht und kleineren Praxisanteilen, und letztlich ein Anerkennungsjahr in der Praxis. Einige Länder verzichten allerdings auf den dritten Teil, sei es, weil sie diesen Abschnitt in die schulische Phase integriert haben, sei es, weil die Sozialassistentenausbildung entsprechend angerechnet wird. Diese Disparitäten finden Nachhall in der ministeriellen Zuständigkeit, die sich das Kultusministerium für den schulischen und das Sozialministerium für den praktischen Abschnitt teilen. Doch gilt auch diese Zuordnung wiederum nicht in allen Bundesländern (ebenda, S. 164). Die über die Ausbildung und die Berufstätigkeit hinausweisenden Möglichkeiten der zusätzlichen Weiterbildung und die darauf aufbauenden Karrierewege sind bislang nur unzureichend reflektiert und geregelt worden (von Derschau/ Thiersch 1999).

Trotz der Zersplitterung und Heterogenität des formalen Ausbildungsweges scheinen die diversen Verlautbarungen zu den *übergeordneten Zielen der Fachschule für Sozialpädagogik* in zwei Punkten konsensual zu sein (vgl. auch die Beiträge in Thiersch/ Höltershinken/ Neu-

mann 1999): Zum einen ist die *allgemeine Persönlichkeitsbildung* und die Vermittlung von *fachübergreifenden Kompetenzen* von herausragendem Stellenwert. Die Anleitung zur kontinuierlichen, selbstreflexiven Vergewisserung des eigenen Tuns bis hin zur Auseinandersetzung mit biografischen Entscheidungen und Verläufen, markiert das Herzstück dieser Konzeption. Die daraus resultierende charakterliche Reife gilt als Voraussetzung pädagogischen Handelns (Engelhardt/ Ernst 1992, S. 431). Exemplarisch für diese Überzeugung sind die Formulierungen des Zehnten Kinder- und Jugendberichts. Sie benennen als wesentlich und vordringlich, dass die angehenden Erzieherinnen in die Lage versetzt werden zu Selbstwahrnehmung und Reflexion des eigenen Handelns, Kommunikations- und Kritikfähigkeit, Innovations- und Lernbereitschaft (BMFSFJ 1998, S. 207f). In eine ähnliche Richtung weisen die Vorgaben in den Bundesländern. So wird etwa in Nordrhein- Westfalen die Herausbildung personaler Fähigkeiten für zentral erachtet, freilich ohne den Persönlichkeitsbegriff zu explizieren (Höltershinken 1999). Auch in Rheinland- Pfalz (Frey 1999, S. 45f) stehen vergleichbare Qualitäten an der Spitze des allgemeinen Prioritätenkataloges, ergänzt um Verantwortlichkeit, Toleranz, planerisches und organisatorisches Können. Zum zweiten zeichnet sich Übereinstimmung ab hinsichtlich der Intention, die *Verzahnung* von *theoretischen* Einsichten mit Erfordernissen des *praktischen Handelns* herzustellen und den Schülerinnen als Fähigkeit abzuverlangen. Diese soll – in den meisten Bundesländern - vor allem im Fach Praxis- und Methodenlehre eingelöst werden, das zudem als die inhaltliche Verbindung zwischen den Fächern herstellend gesehen wird. Denn neben die übergeordneten Ziele treten spezifische, auf Wissen, Kenntnisse und Fertigkeiten gerichtete Aspekte, die in bis zu 22 einzelnen Fächern in einem mindestens 30 Wochenstunden umfassenden Unterricht zu erwerben und in der Regel durch Klausuren nachzuweisen sind (Rauschenbach/ Beher/ Knauer 1995, S. 209ff).

Beide übergreifenden Ziele haben immer wieder zu *kritischen Kommentaren* veranlasst. Durch die starke Betonung der Persönlichkeitsbildung, so die Einwände, verliert die Ausbildung den fachlichen Anspruch, sie gibt der Individualisierung und dem pädagogischen Bezug zwischen Schülerin und Lehrperson Vorschub. Die Entwicklung von objektiv prüfbaren Kriterien, die für die Ausübung des Berufes wie die Erfolgskontrolle des Ausbildungsertrags wichtig sind, wird vernachlässigt und die Bestrebungen um Professionalisierung nähmen hierdurch ernsthaften Schaden (Engelhardt/ Ernst 1992; Netz 1998, S. 137ff). Höltershinken (1999) sieht zudem die Gefahr einer Überbetonung des Prozesshaften und Situativen, die in der Therapeutisierung des Unterrichts mündet, obgleich dieses Gruppensetting für individuelle Aufarbeitungen keineswegs geeignet sein kann. Auch das Theorie- Praxis- Verhältnis wird für problematisch befunden. Praxis erscheint als gemeinsame Worthülse, um unterschiedlichste Erfahrungen in diversifizierten sozialpädagogischen Feldern zu verklammern. Worin sie letztlich besteht, bleibt unbestimmt (Engelhardt/ Ernst 1992, S. 427). Und umgekehrt suggeriert der Begriff Theorie, dass es für jegliches praktische Handeln eine dafür passende theoretische Perspektive gibt – und nicht mehrere denkbare, durchaus divergente (Höltershinken 1999, S. 104). Auch deshalb wird insbesondere das Fach Methodenlehre als inhaltsleer, gar den Erfordernissen der Praxis zuwiderlaufend eingeschätzt (Preissing 1995).

Ein Teil dieser Kritik aber mag nicht nur der begrifflichen und konzeptionellen Unschärfe der leitenden Ziele geschuldet sein, sondern möglicherweise auch der unzureichenden Übersetzung in die Stundentafeln und Lehrpläne. Es ist das besondere Verdienst der Arbeit von Frey (1999), die verbreitete These von der mangelnden Operationalisierung der Ausbildungsziele (vgl. etwa Rauschenbach/ Beher/ Knauer 1995, S. 185) ausführlich empirisch überprüft zu haben. Sein Augenmerk gilt der Transformation von abstrakten Vorgaben in Grobziele des Lehrplans bis hin zu konkreten Feinzielen in den 15 Unterrichtsfächern sowie deren Realisierung in schulischen Lernprozessen. Dies geschieht am Beispiel von Rheinland- Pfalz, eine

bundesweite Untersuchung würde an der Diversifität zwischen den Bundesländern scheitern, die spätestens an dieser Stelle neuerlich hervortritt und auch die Inhalte und Anforderungen der Fachschulausbildung als überaus uneinheitlich erscheinen lässt.

Frey (1999, S. 63ff) zufolge, reichert der Lehrplan in Rheinland- Pfalz die Vermittlung von Theorien und Handlungsmodellen sowie die Förderung der Persönlichkeit der Studierenden um diverse fachliche Kompetenzen an. Die Richtlinien überführen und konkretisieren in einer ersten Näherung die *Grobziele* in eine Verhaltens- und eine Inhaltskomponente. Die Verhaltenskomponente gliedert sich in vier Bereiche mit insgesamt 12 Teilzielen von denen nachfolgend je eines zur Veranschaulichung in Klammern wiedergegeben ist: Wissen (Kenntnis und detaillierte Wiedergabe eines Lerninhalts), Können (Beherrschung vielfältiger Anwendungsmöglichkeiten), Erkennen (Einsicht, dass durch die Auseinandersetzung mit einem Problem Auffassungen erworben werden) und Werten (Interesse und Freude am Fach). Die grundlegenden vier Bereiche wiederum sind in 17 fachübergreifenden Lernzielen ausformuliert, denen die Lehrkräfte die detailliert vorgegebenen Feinziele aus ihrem Fach zuordnen und im Unterricht umsetzen. Diese *Feinziele* repräsentieren zugleich die Inhaltskomponente. Sie erstrecken sich auf 15 Fächer – Deutsch, Pädagogik, Psychologie, Didaktik/ Methodik, Sozialkunde, Jugendliteratur, Gesundheitslehre/ Biologie, Sonderpädagogik, Verwaltungskunde/ Rechtslehre, Bewegungs-, Spiel-, Kunst-, Musik-, Werkerziehung und, ausgestattet mit Sonderregelungen, Religion. Insgesamt enthält der Lehrplan 138 Einzelaspekte, die in der Fachschule, in den Praktika sowie durch Selbststudium zu erwerben sind. Sie lassen sich in theoretischer Wendung bündeln in die Trias Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz.⁶

Das im Rahmen dieser Untersuchung ermittelte inhaltliche Szenario der Ausbildung an den Fachschulen erweist sich als überaus facettenreich. Die programmatischen Anforderungen und Teillernziele lassen keine Kluft erkennen zu der von den Trägern der Praxiseinrichtungen abverlangten Fachlichkeit der Erzieherin (Frey 1999, S. 81; vgl. dazu auch von Derschau/ Scherpner 1989). Dennoch erzeugen sie einen widersprüchlichen Eindruck. Einerseits erscheint der Qualifikationsweg anspruchsvoll und keineswegs beschränkt auf persönlichkeitsbildende Anteile. Vielmehr verschränken sich diese mit umfänglichen Wissensbeständen und kognitiven Fähigkeiten, mit handwerklichen und musischen Fertigkeiten, mit sozialen Kompetenzen. Andererseits entsteht gerade aus dieser Vielfalt der Eindruck von Profillosigkeit und Oberflächlichkeit. Während das Berufsbildungsgesetz verbindliche Eckwerte für das Duale System vorschreibt, existieren diese für das Berufsbild der Erzieherin nicht (Rauschenbach/ Beher/ Knauer 1995, S. 182). Deshalb müssen das Fächerspektrum wie die Vertiefung im Unterricht nahezu zwangsläufig bis zu einem gewissen Grade zufällig erscheinen. Andere Bundesländer operieren zudem mit anderen Disziplinen und Stundentafeln. Und obwohl Rheinland- Pfalz ein vergleichsweise gestrafftes Curriculum vorlegt, drängt sich auch hier die Forderung nach weniger Verschulung zugunsten von mehr erwachsenengerechtem, eigene Schwerpunkte einbindendes, projektbezogenes Lernen auf (Netz 1998, S. 131ff; Frey 1999, S. 283). Dies würde den angestrebten Kompetenzzuwachs bei den Schülerinnen eher fördern als der überwiegend nach Fächereinteilung und traditionellen didaktischen Prinzipien organisierte Schulalltag (Engelhardt/ Ernst 1992, S. 426). Bezüglich der Einbindung des praktischen Teils der Ausbildung bleiben Klärungen über die Kooperation mit den Einrichtungen und die Betreuung vor Ort Desiderate (Rauschenbach/ Beher/ Knauer 1995, S. 220ff).

Die in den Ausbildungsordnungen und Lehrplänen niedergelegten Bestimmungen bilden den institutionellen Rahmen, der von den Fachschulen und den Lehrkräften auszugestalten, zu konkretisieren und den Schülerinnen nahezubringen ist. Nicht von den Verlautbarungen an sich, sondern von der Art und vom Gelingen ihrer Transformation vor Ort wird es abhängen, wie die Prozesse der Qualifizierung und Bildung verlaufen und welcher Ertrag sich konstatie-

ren lässt. Sozialisationstheoretisch formuliert: Die Anforderungen und Opportunitäten der *Sozialisationsumwelt* und die interpretative *Auseinandersetzung* des Individuums damit, sind prägend für die Vermittlung von Inhalten und Kompetenzen, von beruflichen Werthaltungen und Normen (vgl. ausführlich Dippelhofer- Stiem 1995). Auch wenn die Problematik der empirischen Messung von äusseren Bedingungen keineswegs gelöst ist, sind diese doch nicht unabhängig von der subjektiven Deutung der wahrnehmenden Personen (dazu Jopp- Nakath/ Dippelhofer- Stiem 2001), ist es von Wichtigkeit zu erkunden, inwieweit es den Einrichtungen gelingt, ihren Auftrag und die Ausbildungsziele zu verdeutlichen und umzusetzen. Wie also sehen die jungen Frauen die einschlägigen Merkmale der fachschulischen Umwelt, worauf wird ihrer Meinung nach Wert gelegt? Wie evaluieren sie dies und welchen Gewinn ziehen sie selbst im Rückblick aus der Ausbildung? Mit anderen Worten – die Aufmerksamkeit ist zu richten auf die Bedingungen, Verläufe und Ergebnisse der „Sozialisation für den Beruf“ (Heinz 1995).

Ein Blick in die *Forschungslandschaft* ernüchert. Zu berichten ist von eher impressionistischen Einschätzungen mit leicht pessimistischem Grundton, wohl auch in Ermangelung empirischer Belege (beispielsweise Colberg- Schrader 1984, S. 158). Andere, hier bereits verstellte Studien verfolgen – und das ist legitim - entweder historische Perspektiven oder sie sind an der Aufarbeitung und Kritik der vorherrschenden Programmatiken interessiert. Angehende Erzieherinnen und Lehrkräfte kommen selten zu Wort und wenn, dann zumeist in Einzelfallanalysen. Dennoch vermögen die wenigen vorliegenden Untersuchungen und Teilbefunde erste Erkenntnisse zu geben.

So kommt Frey (1999) auf der Grundlage seiner mehrperspektivischen, standardisierten Erhebung bei 237 Studierenden und 52 Lehrkräften aus 4 Ausbildungsstätten sowie bei berufstätigen Erzieherinnen zu dem Schluss, dass sich die Fachschulen in Rheinland- Pfalz offenbar gut an den Vorgaben des Lehrplanes orientieren und zudem alle beteiligten Gruppen die zu erwerbenden Kompetenzen für wichtig und für die Praxis zentral erachten. Einer Befragung von angehenden Absolventinnen aus 23 Einrichtungen Niedersachsens und Brandenburgs (Dippelhofer- Stiem 1999) zufolge, scheint die Operationalisierung der allgemeinen Ausbildungsziele in einzelne Anforderungen und ihre Verdeutlichung im Unterricht ebenfalls gelungen. Die Schülerinnen berichten von einem bunten Kranz von Ansprüchen, die an sie gestellt werden. An der Spitze stehen Aspekte, die auf Selbstreflexion, soziale Verantwortlichkeit und Kooperationsfähigkeit abheben. Ebenfalls legt die Schule Wert auf den Theorie- Praxis- Zusammenhang, auf die Entwicklung eigener Gedanken und Toleranz. Im Mittelfeld platziert ist der Erwerb von Wissen und Kenntnissen, gefolgt von der Befassung mit der gesellschaftliche Bedeutung der erzieherischen Arbeit und der Explikation persönlicher Neigungen. Das Schlusslicht aber bilden solche Herausforderungen, die bereits in den programmatischen Analysen wie in der Studie von Frey als zu wenig gewichtet aufscheinen – eigene Themenschwerpunkte in den Unterricht einbringen, diesen kritisieren und Einblick in verwandte Sachgebiete nehmen. Dies veranlasst die Befragten denn auch zu einer dezidiert ablehnenden Haltung. Die anderen Merkmale der fachschulischen Umwelt indes finden überwiegend Zustimmung. Allerdings verbergen sich hinter diesen Durchschnittswerten Differenzierungen. So sind in den (ausschliesslich öffentlichen) ostdeutschen Fachschulen die Erwartungen an Lernen und Wissenserwerb deutlich ausgeprägter, zuungunsten der fachübergreifenden Qualitäten. In Niedersachsen treten trügerspezifische Variationen zutage: Die katholischen Ausbildungsstätten stellen die höchsten und vielschichtigsten Anforderungen; die evangelischen nehmen eine mittlere Stellung ein, die öffentlichen bilden das Schlusslicht, obgleich auch sie durchaus niveauvoll arbeiten. Dabei führen hohe schulische Ansprüche keineswegs zu Überforderung. Vielmehr bewerten die Befragten die schulische Umwelt um so besser, je umfassender die Anforderungen ausgestaltet sind – entsprechend erzielt die katholische Fachschule die besten

sche Fachschule die besten Noten. Freilich hat sie ein ausgesuchtes, homogenes Klientel, das kirchlich eingebunden und verortet ist.

Doch ist die prinzipielle Zustimmung zu den allgemeinen Zielen und zu der Vermittlung von übergreifenden Kompetenzen sowie ihre Geltendmachung im Unterricht nur ein Teil des Lern- und Qualifizierungsprozesses. Im Lichte der Sozialisationstheorie gesehen sind die Anforderungen, die der jeweilige Kontext stellt zwar prinzipielles Pendant der individuellen Entwicklung, ein wichtiges Potenzial, das diese anregt oder aber hemmt (Teichler 1995). Doch ist der Zusammenhang nicht zwingend linear, nicht zwangsläufig korrespondieren optimalen schulischen Bedingungen entsprechende Bildungsprozesse und -erträge bei den Schülerinnen. Denn die äusseren Gegebenheiten bedürfen der Rekonstruktion und Interpretation, der Internalisierung oder aber Zurückweisung durch die Subjekte sowie der Überführung in entsprechende Verhaltensaktivitäten. So kann es kaum verwundern, dass der *Ertrag der Fachschule* von den Beteiligten unterschiedlich und mit zunehmender zeitlicher Distanz verhaltener eingeschätzt wird.

Die von Frey (1999) untersuchten Schülerinnen sind eher optimistisch, sie meinen die diversen Fähigkeiten im wesentlichen erworben zu haben. Dies gilt sowohl für die fachübergreifenden als auch die fachspezifischen Kompetenzen. Die Lehrer und Lehrerinnen aber wollen dies in weit geringerem Masse bestätigen. Sie sehen zwar gute Lernerfolge im selbständigen Denken, im sportlichen und spielerischen Bereich; weniger aber in den Fähigkeiten, Informationen zu beschaffen, Verantwortung zu übernehmen und zu kooperieren. Sie stufen die erreichte Qualität der Ausbildung als eher mittelmäßig ein. Zudem zeigen sich Defizite der Absolventinnen in den musischen und gesundheitsbezogenen Gebieten. Insgesamt würde eine weitere Stärkung der methodischen Kompetenz die Entfaltung des fachübergreifenden und sozialen Vermögens begünstigen. Allerdings besteht keine rekursive Vernetzung zwischen den drei grossen Kompetenzbereichen. Der Zusammenhang zwischen ihnen ist also den jungen Frauen nicht hinreichend verdeutlicht worden (vgl. auch Frey 2002). Die niedersächsischen und brandenburgerischen Absolventinnen gelangen zu einem ambivalenten Urteil (Dippelhofer- Stiem 1999; Kahle 2000). Sie sehen sich durch die Ausbildungseinrichtung vor allem in ihrer Persönlichkeit gebildet und gestärkt, ausgestattet mit umfangreichen fachlichen Kenntnissen und einer guten Urteilsfähigkeit über alltägliche und gesellschaftliche Zusammenhänge. Dies ist um so mehr der Fall, je höher das schulische Anforderungsniveau und je ausgeprägter das Engagement der Lehrkräfte erlebt wurde. Die unmittelbare Vorbereitung auf den Beruf freilich scheint weniger geglückt. Nicht die alltäglichen Aspekte der Arbeit mit den Kindern und der Kooperation mit den Kolleginnen bereiten Sorge, sondern planerische Aufgaben und der Umgang mit Eltern und Vorgesetzten. Mehr noch fehlt es, den Auskünften der Befragten zufolge, an der Anleitung für die Befassung mit besonderen Gruppen von Kindern – verhaltensauffällige, ausländische, behinderte. Und nicht zuletzt mangelt es an Rüstzeug für den Umgang mit Behörden und anderen Institutionen. Dies hat gravierende Folgen für den anstehenden Übergang in die Arbeitswelt – je unvorbereiteter sich die jungen Frauen fühlen, desto belastender erscheint ihnen der Eintritt in den neuen Lebensabschnitt, die Eimündung in die Praxis.

Wird die Ausbildung nach längerem Abstand *retrospektiv*, auf der Folie von langjährigen Erfahrungen in der Berufspraxis beurteilt, entsteht ein widersprüchliches Bild. In einigen Erhebungen überwiegen defizitäre Einschätzungen (Krenz 1993). Andere berichten von positiver Evaluation und dem Erwerb angemessener beruflicher Kompetenzen (Frey 1999). Hinzu treten inhaltliche Ambivalenzen. Nach Kahle (2000, 180ff) schildern sowohl unter den Schulabgängerinnen als auch unter den Berufserfahrenen Kinderpflegerinnen den Ertrag der Ausbildung positiver. Zugleich unterscheiden sich die Stellungnahmen von den im Längsschnitt

untersuchten Absolventinnen und den in einer vorgängigen Querschnittstudie erfassten Erzieherinnen (vgl. dazu auch Dippelhofer- Stiem/ Kahle 1995) in einigen Aspekten. So meinen Erzieherinnen, rückblickend auf eine im Durchschnitt 14jährige Praxis, gerade in den planerischen Erfordernissen und der Gestaltung des Theorie- Praxis- Verhältnisses gut vorbereitet worden zu sein. Sie üben aber Kritik an der Begleitung des Berufspraktikums durch die Fachschule, an der religionspädagogischen Qualifizierung sowie an der Befähigung, mit anderen Personengruppen zusammenzuarbeiten. Insgesamt evaluieren berufserfahrene Erzieherinnen aus Ostdeutschland ihre vormalige Ausbildung positiver als Kolleginnen aus dem Westen (Frey/ Wolf 1996). Sicherlich mögen solche Divergenzen zwischen verschiedenen Erhebungen den zum Teil geringen Stichprobenumfängen und den unterschiedlichen Instrumenten geschuldet sein. Sie sind zweifelsohne auch Ergebnis von Verzerrungen oder Neudeutungen der Erinnerungen an lange zurückliegende Lebensphasen. Und schliesslich ist ins Kalkül zu ziehen, dass sich die Schulen im Laufe der Jahre tatsächlich gewandelt haben und ihrem Auftrag besser gerecht werden. In jedem Falle aber verweisen die Befunde auf die Notwendigkeit weiterer, kontinuierlicher Forschung, auch mit dem Ziel die Qualitätsstandards der Ausbildungsstätten anzugleichen und zu verbessern.

Zusätzlicher Forschungsbedarf ist auch anzumelden bezüglich der *überdauernden Wirkung* der Fachschule auf das fachliche Selbstverständnis und das alltagspraktische Handeln der Erzieherinnen. Denn obwohl bei Absolventinnen ein direkter Zusammenhang besteht zwischen einer als gut erlebten Bildung und Hinführung zum Beruf und einem ambitionierten und gefestigten Berufsbild, ist diese Beziehung bei erfahrenen, im evangelischen Kindergarten Niedersachsens tätigen Erzieherinnen nicht nachzuweisen (Kahle 2000, S. 186ff). Jene, die die vormalige Qualifizierung in ungünstigem Lichte sehen, sind nicht handlungsunsicherer als Kolleginnen mit positiven Erfahrungen. Die Schwierigkeiten und Belastungen im Arbeitsfeld sind keineswegs grösser, die professionalen Überzeugungen nicht minder ausgeprägt und intrinsisch akzentuiert als in der Vergleichsgruppe. Offensichtlich, so ist zu konstatieren, wirkt die Praxis an sich, sie lässt die weit zurückliegende Fachschulzeit verblassen, die „Sozialisation im Beruf“ (Heinz 1995) gewinnt die Oberhand. Dieser Vorgang scheint bereits mit dem Eintritt in das Berufspraktikum bzw. in den Tätigkeitbereich einzusetzen. Absolventinnen wissen die Statuspassage weitaus besser zu bewältigen als sie zuvor antizipierten – die meisten finden sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt im gewünschten Feld, überwiegend im Elementarbereich also, wieder. Die zehn Monate zuvor geäusserten Sorgen bezüglich der neuen Rolle, des eigenen Könnens, der Chancen, persönliche Interessen zu realisieren, mit Vorgesetzten und Kolleginnen zurecht zu kommen, erweisen sich als überhöht. Dieser Prozess verläuft weitgehend unabhängig davon, wie die Qualität der Ausbildung zuvor eingestuft wurde (Dippelhofer- Stiem 2001).

3 Professionalität und berufliche Sozialisation

In den Analysen und Debatten um die Erzieherin spielt das schillernde theoretische Konstrukt „Professionalität“ eine dominante Rolle. Die Diskurse bewegen sich in unterschiedlichen Horizonten und sind zumeist auf die pädagogischen Gebiete Schule und Sozialarbeit zugeschnitten (Dewe/ Radtke 1991). Sie beziehen sich in verschiedener Weise auf die Begriffskränze Profession, Professionalisierung, Professionalität. Keineswegs sind die Einschätzungen konsensual, nicht selten mangelt es an begrifflicher Präzision.

Zum einen kreisen die Betrachtungen um die eher makrosoziologisch inspirierte, im angelsächsischen Raum entfaltete Problematik, inwieweit bestimmte Berufe „*Professionen*“ seien

und damit von hohem sozialen Prestige und Status sowie ausgestattet mit Privilegien. Über die Merkmale von Professionen gibt es allerdings keine einheitlichen Auffassungen (vgl. im Überblick Merten/ Olk 1997). Im wesentlichen aber gelten folgende Kriterien - die Existenz von klaren Zugangsregeln für den Beruf, eine ausgeprägte Berufsethik und Wertloyalität der Positionsinhaber, Kontrolle und Interessensvertretung durch Berufsorganisationen, lange, zumeist akademische Ausbildung, Bearbeitung für die Gesellschaft wichtiger Felder, weitreichende Entscheidungs- und Verfügungsmacht gegenüber dem Klienten und nach aussen, Expertenstatus. Als klassische Vertreter gelten Mediziner und Juristen. In jüngster Zeit wird aber darüber reflektiert, ob Professionen überhaupt in die Strukturen der modernen Gesellschaft passen, inwieweit sie noch eine nennenswerte Rolle spielen und ob dieses Konstrukt zur Erklärung der sozialen Gegebenheiten tauglich sei. Denn Angehörige der einstmaligen freien Berufe sind zunehmend als abhängige Arbeitnehmer, weisungsgebunden tätig. Umgekehrt befruchtet dieser gesellschaftliche Wandel das theoretische Nachdenken; die Erosion eröffnet den Blick für neue Definitionen, die es erlauben, bislang unterbewertete Tätigkeiten ins Visier zu nehmen: Es handelt sich um solche, die ebenfalls meist im Angestelltenverhältnis ausgeübt werden und die einigen Kriterien des klassischen Verständnisses relativ nahe kommen – die Sozialarbeit gehört hierzu (Schütze 1997). Obgleich der Erzieherinnenberuf ihr historisch und strukturell nahe ist, ist bezüglich seiner Einstufung in der Literatur eher Einstimmigkeit zu konstatieren. Er gilt allenfalls als „Semi- Profession“, da seine Autonomie innerhalb der Organisation wenig ausgeprägt ist (Daheim 1992), seine Angehörigen ein geringes Maß an Spezialisierung aufweisen, keinen eigenen Expertenstatus haben, sondern ihr Wissen aus der Forschung anderer Professionen rezipieren. Auch existiert weder ein Interpretationsmonopol noch eine Standesgerichtsbarkeit (Dewe/ Otto 1987; Netz 1998, S. 17). Inwieweit dies, wie Rabe- Kleberg (1997, S. 277) befürchtet, die Abwertung der Professionalität - das fachliche Können und die Handlungsfähigkeit also - in Frauenberufen impliziert, ist ein diskussionswürdiger Einwand.

Zum zweiten stützen sich die Auseinandersetzungen auf den Begriff „*Professionalisierung*“ der noch unzureichend definiert und heterogener verwendet wird. Während einige (Dewe/ Otto 1987; Müller 1993) ihn als Sammelsurium für vielfältige Phänomene sehen und seine Erklärungskraft für den Sektor der personenbezogenen Dienstleistungen in der Bundesrepublik eher in Frage stellen, definieren Rauschenbach/ Schilling (2001) ihn formal, als Anteil der einschlägig an Hochschulen ausgebildeten Personen. Lempert (1998, S. 184) geht darüber hinaus und betont das dynamische Geschehen. Unter Professionalisierung will er den Prozess der Institutionalisierung hin zur Profession verstehen, wobei der Etablierung und der offensiven Politik eines Berufsverbandes eine wichtige Bedeutung zukommt. Am umfassendsten erscheint der frühe Vorschlag von Hartmann (1972). Er verortet die Begriffe Arbeit, Beruf und Profession in einem Kontinuum und strukturiert dieses durch die beiden Dimensionen Wissen und soziale Orientierung. In diesem Modell entsteht Verberuflichung durch die gleichzeitige, moderate Zunahme in beiden Dimensionen. Professionalisierung beginnt dann, wenn sich dieser Prozess verstetigt, hin zu einer ausgeprägten Systematik des Wissens wie zu einer starken Kollektivitätsorientierung. Hinzu tritt die Verwissenschaftlichung, verstanden als „Wissen über die Gründe des Problems und der Problemlösung“ (S. 41). Keiner der diversen Definitionen zufolge würde der Erzieherinnenberuf als professionalisiert einzuschätzen sein. Wohl aber bietet der Vorschlag von Hartmann die beste Möglichkeit für eine differenzierte Standortbestimmung und die langfristige Beobachtung des Prozesses.

Der dritte Begriff *Professionalität* schliesslich, ist unabhängig von der Einordnung als Profession und dem erreichten Niveau der Professionalisierung. Und er ist unberührt von der Frage, ob pädagogisches Handeln angesichts seiner Aufgabenspezifität und besonderen Grammatik überhaupt professionalisierbar oder –bedürftig sei (Dewe/ Ferchhoff/ Radtke 1992). Vielmehr

rekuriert dieser Begriff – in pragmatischer Absicht - auf den Grad des qualifizierten Verhaltens vor Ort, die es tragenden ideellen Säulen und die subjektive Deutung der Personen. Er umfasst wenigstens drei Ebenen: Das „subjektive Berufsbild“ (Eckert et al. 1992), die innere Repräsentanz des Berufes im Bewusstsein der Personen also, und die darauf bezogenen Überzeugungen, Vorstellungen und Leitbilder. Sie etablieren den Orientierungsrahmen des fachlichen Wirkens. Sie sind Werte, von vielen Personen geteilte, abstrakte Imaginationen des Wünschbaren, die es erlauben, Entscheidungen über Motive und Ziele, Normen und Alternativen zu treffen und zu rechtfertigen (Meulemann 1996). Auch wenn die unmittelbare Handlungsrelevanz strittig ist (Giesecke 1997), fungieren sie als Resonanzboden für die Reflexion professionellen Tuns. Sie sind Basis pädagogischen Handelns und des Diskurses der Beteiligten darüber. Auf der zweiten Ebene gibt das unmittelbare Handeln und Wirken in der Praxis Auskunft über die Professionalität der Berufstätigen. Im Elementarbereich gehört der Umgang mit den Kindern zum Zentrum. Er ist indiziert durch Erziehungsstile, die Qualität von Interaktionen, geschlechtsspezifische Aspekte. Und nicht zuletzt sind drittens die fachlichen Kompetenzen und die Verbundenheit mit der Arbeit Teil der Professionalität. Dazu zählt auch die Fähigkeit, Belastungen zu bewältigen, die positiven Aspekte des Berufes erkennen zu können.

Die folgenden Ausführungen nehmen Bezug auf die drei Ebenen des Konstrukts *Professionalität* und geben einen Überblick über den derzeitigen Erkenntnisstand. Im Mittelpunkt stehen die empirisch ermittelten Selbstdeutungen der Erzieherinnen. Allerdings ist die Zahl systematischer Untersuchungen zwar gestiegen, aber keineswegs ausreichend. Und nicht jeder vielversprechende Titel wird eingelöst, zumal dann, wenn die Grundregeln empirischer Sozialforschung – quantitativer wie qualitativer Provenience - nicht genügend eingehalten werden. Die Ausschöpfung und Präsentation der Daten bleibt in mancher Studie unbefriedigend, der Geltungsgrad der gewonnenen Aussagen fragwürdig (Kindergarten Heute 1990; Krenz 1993) und nicht selten verführen Einzelfallanalysen oder Primärerfahrungen zu unzulässigen Verallgemeinerungen (Wolfram 1995; Colberg- Schrader/ Krug 1999).

Die erfahrungswissenschaftlich untermauerten Befunde widersprechen manchen Klischees, die der Persönlichkeit der Erzieherin vor der Fachlichkeit den Vorzug geben: So verführt die familienergänzende Zielsetzung des Kindergartens zu der, etwa auch von Giesecke (1997, S. 394) problematisierten Deutung, eigene Familienerfahrungen seien auf das Tätigkeitsfeld leicht übertragbar, Strukturen und Herausforderungen in der basalen Lebensgemeinschaft erschienen jenen in der Institution äquivalent, die Tätigkeit sei „hausarbeitsnah“ (dazu Klewitz/ Schildmann/ Wobbe 1989), eine Zuschreibung, die allein angesichts der Zahl der zu betreuenden Kinder fragwürdig ist. Andere leiten gerade aus der familienergänzenden Funktion des Elementarbereiches ab, die persönliche Eignung der Erzieherin sei höher zu gewichten als die in der Ausbildung erworbene Kompetenz, als wäre, wie Karsten (1994) kritisch notiert, quasi gratis eingebrachtes „natürliches“ Können der Frauen ausschlaggebend. Und schliesslich ist im Zusammenhang mit dem Situationsansatz geäußert worden, die persönliche Entwicklung der Fachkräfte und ihre Bereitschaft, sich auf „risikoreichere Wirklichkeiten“ einzulassen und die „defensive“ Biografie aufzugeben, wären von herausragender Bedeutung für eine gute Arbeit (Zimmer 1997, S. 59). Die Erzieherinnen selbst gelangen zu differenzierteren Einschätzungen. Die in früheren Untersuchungen (dazu im Überblick Kahle 2000) wie in retrospektiven Interviews mit älteren Berufstätigen (Netz 1998) ermittelte emotional-soziale Bestimmtheit des fachlichen Selbstverständnisses, die Orientierung an vermeintlich typisch weiblichen Eigenschaften oder gar die Ausrichtung am Bilde einer „institutionalisierten Mütterlichkeit“ wird in dieser Einseitigkeit nicht präferiert.

Schon Berufsanfängerinnen entwickeln umfassende Vorstellungen, die mit dem in den Blättern zur Berufskunde entworfenen, sehr reichhaltigen Katalog konvenieren (von Derschau/Scherpner 1989). Im Zentrum des *subjektiven Berufsbildes* steht natürlich die Liebe zum Kind. Doch tritt neben die emotionale Dimension der Hinwendung und Zuneigung immer auch die sachliche, nämlich Kenntnisse über Entwicklung und Förderung der Heranwachsenden, ergänzt um weitere Qualifikationen wie Kontaktfähigkeit und Zusammenarbeit mit Eltern. Weniger Bedeutung wird hingegen der Kenntnis und Anwendung pädagogischer Modelle sowie dem Wissen um die sozialen Hintergründe der Arbeit mit Heranwachsenden zugemessen. Eine christliche Grundhaltung gar, integriert nur eine Minderheit in das fachliche Selbstkonzept, selbst dann, wenn die Ausbildung in einer konfessionell getragenen Fachschule erfolgte beziehungsweise der Arbeitgeber kirchlich ist. Auch die berufserfahrenen Frauen verankern soziale Kompetenz und persönliche Fähigkeiten, Selbständigkeit im Handeln und Entscheidungsfähigkeit, Fachlichkeit und Wissen fest im professionalen Spektrum. Eine hohe, wenngleich dem Privatbereich und der eigenen Familie nachgeordnete, Wertschätzung des Lebensbereiches Beruf und Arbeit, der Wunsch nach beruflicher Selbstverwirklichung sowie soziale Motive stehen im Vordergrund der allgemeinen Orientierungen. Doch erwartet gerade die jüngere Generation eine Gegenleistung – einen festen Arbeitsplatz, angemessenes Einkommen und Aufstiegschancen erscheinen als ebenso wichtige Aspekte (Kahle 2000; Dippelhofer- Stiem/ Kahle 1995; auch: Fthenakis et al. 1995). Dieses Urteil ist nicht zuletzt gespeist von der unwägbaren Situation auf dem Arbeitsmarkt, die den Absolventinnen vor allem in Ostdeutschland durchaus gewärtig ist. Inwieweit das subjektive professionelle Konstrukt von den Betroffenen aber als „ganzheitlich“ (Gildemeister/ Robert 1987) erlebt wird, oder ob diese Kennzeichnung ein Mythos für Frauenberufe ist, ist ungeklärt.

Auch die Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen in der *Krippe* präsentieren sich, anders als klagende Erfahrungsberichte suggerieren (vgl. die Beiträge in Fuchs 1995), als durchaus professionell und motiviert. Zwar rücken sie die Liebe zu den Kindern in besonderem Maße in das Zentrum der Fachlichkeit, arrondiert von Kontaktfähigkeit und der Bereitschaft, anderen zu helfen. Aber auch sie gesellen, wenngleich etwas verhaltener als die im Kindergarten Tätigen, diesen Aspekten weitere hinzu, wie etwa Kenntnisse über die frühkindliche Entwicklung und die Säuglingspflege (Andres/ Dippelhofer- Stiem 1991). Sie zeigen sich engagiert und zufrieden mit ihrer Tätigkeit (Kallert 1988). Eine neuere Untersuchung mit grösserer Stichprobe bestätigt diese Trends (Höfer/ Straus/ Klöver 2000). Sie eruiert überwiegend positive Einschätzungen der eigenen Arbeit wie der Krippe, die nicht als Aufbewahrungsanstalt, sondern als Institution mit Bildungsauftrag eingestuft wird. Diese Haltung wird in der explorativen Studie von Gleser (2002) auch für Mitarbeiterinnen in altersgemischten Gruppen bestätigt.

Freilich: Das fachliche Selbstkonzept der Erzieherinnen birgt *Fallstricke*. Die Gefahr besteht, dass der Maßstab an die eigene Tätigkeit zu hoch gesetzt ist und deshalb Frustration, Überforderung und Misserfolg bei der Umsetzung des Gewollten in sich trägt. Dies wird noch deutlicher in den unmittelbar pädagogischen, auf die Kinder bezogenen Facetten der Professionalität. So wird dem Kindergarten ein Bündel von Funktionen zugeschrieben und damit jenes Raster nachgezeichnet, das Gruschka/ Zern (1987, S. 107ff) zur Erfassung der Eigentümlichkeiten pädagogischer Handlungsfelder entworfen haben. Den berufserfahrenen Fachkräften im evangelischen Elementarbereich Niedersachsens erscheinen edukative, auf Erziehung, Unterstützung und Förderung gerichtete, kompensatorische, die Defizite der Familie ausgleichende und präventive, auf Schulvorberitung zielende Aufgaben nahezu gleichrangig. Je ambitionierter das berufliche Bild, je grösser die Zufriedenheit mit der Tätigkeit, desto günstiger und umfanglicher gestaltet sich die Sicht auf den Kindergarten und seine Aufgaben (Dippelhofer- Stiem/ Kahle 1995). Gleichwohl sind die Erkenntnisse über den Auftrag der Einrich-

tung, auf die Schule vorzubereiten, widersprüchlich. So beurteilen die von Tietze et al. (1998) in einer mehrperspektivischen Panelstudie befragten ost- und westdeutschen Erzieherinnen diesen Aspekt eher als nachrangig. Die in den alten und neuen Bundesländern durchgeführte Erhebung von Wolf (1997) verweist auf die geringere Relevanz entsprechender Bemühungen in den Einrichtungen des Ostens. Ein jüngeres Projekt, das den langfristigen Effekt der modellhaften Einführung des Situationsansatzes⁷ in den neuen Bundesländern testen will, differenziert dies: Erzieherinnen, die nicht an dem Modellvorhaben teilnehmen, messen der Hinführung zur nächsten Etappe des Bildungsweges mehr Gewicht bei (Wolf/ Hippchen/ Stuck 2001). Möglicherweise sind diese Widersprüche den Besonderheiten der eingesetzten Instrumente geschuldet. Denn der Begriff Schulvorbereitung ist jeweils unterschiedlich operationalisiert worden.

Dieser Einwand gilt prinzipiell auch für die *Erziehungsziele* für Vorschulkinder, die in den genannten Untersuchungen in unterschiedlichen Skalen operationalisiert, zur Bewertung vorgelegt und faktorenanalytisch strukturiert wurden. Im Unterschied zu den dem Kindergarten zugeordneten Funktionen ist das Ergebnis aber recht übereinstimmend. Soziabilität wie Personalität der Jungen und Mädchen sollen gefördert, Autonomie wie Verantwortlichkeit unterstützt, Kritikfähigkeit wie Gemeinsinn vermittelt werden (vgl. Fried 2002; Dippelhofer- Stiem 2000; Wolf/ Becker/ Conrad 1999; Tietze et al. 1998). Kaum ein Einzelziel innerhalb dieses Kranzes, das nicht sehr hohe Befürwortung findet. Lediglich konventionelle Verhaltensmuster - in ostdeutschen Einrichtungen stärker präferiert als in westdeutschen (Wolf 1997) - wie gute Umgangsformen, Sauberkeit und Ordnung, aber auch Religiosität erhalten eine geringere Zustimmung, ohne unwichtig zu sein.⁸ Tietze et al. (1998) haben zudem *Entwicklungserwartungen* gemessen, Urteile über das altersangemessen zu erreichende Niveau im kognitiven, selbstständigkeitsbezogenen, sozialen, sprachlichen, motorischen Bereich. Die Aussagen der Erzieherinnen wurden mit Ergebnissen aus normierten Tests verglichen und für weitgehend realistisch befunden. Allerdings setzen die westdeutschen Fachkräfte das Erreichen der verschiedenen Stufen im Durchschnitt später an als die ostdeutschen. Es ist freilich strittig, wie solche Ziele in täglichem Handeln realisiert werden und Erwartungen an die Entwicklung der Kinder in pädagogisches Anleiten münden. Tietze et al. (1998, S. 69) referieren aus angloamerikanischen Untersuchungen allenfalls mäßige Korrelationen. Röchner (1985, S. 185) vermeldet im Gegensatz dazu eine hohe prädiktorische Kraft der Einstellungen. Unbeschadet dieser widersprüchlichen Befunde schöpfen die Erziehungsziele ihre Relevanz daraus, dass sie einerseits Indikatoren des gesellschaftlichen Werteklimas und somit Teil der Erwartungen an die Erzieherin sind. Andererseits dienen sie ihr als ideelle Richtschnur des Handelns; sie sind jedoch keinesfalls invariant, sondern im Laufe der Zeit wandelbar.

Der Grundstein für die Herausbildung der beruflichen Werte und pädagogischen Leitbilder wird zweifelsohne in der Fachschule für Sozialpädagogik gelegt. Inwieweit sich diese Orientierungen im Verlauf der *beruflichen Sozialisation* verändern, ist abhängig von einem komplexen Zusammenspiel mehrerer Faktoren. Zu ihnen gehören dramatische gesellschaftliche Umbrüche wie etwa der Zusammenbruch der DDR, der den Erzieherinnen im Beitrittsgebiet tiefgreifende Umstrukturierungs- und Anpassungsprozesse abverlangte (Musiol 1997). Doch auch in Perioden gesellschaftlicher Stabilität unterliegen die professionellen Überzeugungen und Handlungskompetenzen dem Wandel. Er ist determiniert von dem am Ende der Ausbildung erreichten individuellen Niveau und der Ausprägung der Wertvorstellungen und Potenziale, dem längerfristigen Nachhall, der von der Fachschule ausgeht, den beruflichen Herausforderungen und den Erfahrungen in der Praxis. Längsschnittliche Analysen gestatten Einblicke in die Prozesse und ihre Determinanten:

Mit dem Übergang in das Arbeitsfeld kühlt das unmittelbar auf den Beruf gerichtete *professionale Selbstbild* in nahezu allen Aspekten aus. Dies vollzieht sich kontinuierlich im Laufe des in der Studie beobachteten Gesamtzeitraumes von drei Jahren (Kahle 1998). Gleichwohl indiziert der ermittelte degressive Trend keinen Praxisschock, zumal die Fachlichkeit immer noch ambitioniert bleibt. Vielmehr ist dies eher als Anzeichen einer Entwicklung hin zu „gesundem Realismus“ zu deuten. Für diese Interpretation spricht auch, dass Einbrüche im Berufsbild je seltener auftreten, je wirklichkeitsnäher die ursprünglichen Antizipationen der Statuspassage waren. Einen anderen Verlauf nimmt hingegen die Entwicklung des Aufgabenspektrums, das die Erzieherinnen dem *Kindergarten* ansinnen (Dippelhofer- Stiem 2000). Dies ist bei Absolventinnen noch wenig konturiert. Während der ersten beiden Jahre im Tätigkeitsfeld aber gewinnt es zunehmend an Profil und positiver Färbung. Schon vor dem Eintritt in das Erwerbsleben differieren dabei die Stellungnahmen in Abhängigkeit davon, welche Fachschule die Befragten besuchen, wie sie deren Bildungsertrag evaluieren, wie sicher sie sich ihrer Ausbildungswahl und vor allem, wie zufrieden sie mit der Ausbildung sind. Das besonders günstige Image, das die Absolventinnen der Fachschulen aus katholischer Trägerschaft dem Kindergarten zuschreiben, behält in allen Erhebungswellen den Vorsprung. Die anfänglichen Unterschiede bilden den Grundsockel für die Sozialisation der pädagogischen Orientierungen, an deren linear steigender Tendenz alle partizipieren, ohne dass sich die Einschätzungen der Teilgruppen angleichen würden. Die präferierten *Erziehungsziele* sind zunächst prägnant, verschwimmen nach dem Übergang in die Praxis, um sich ein weiteres Jahr später zu konsolidieren. Fanden am Ende der Schulzeit traditionelle Erziehungsziele besondere Unterstützung von Absolventinnen der katholischen Ausbildungsstätten, revidieren diese ihr Urteil kontinuierlich und legen bereits nach dem Übergang in die Berufswelt den geringsten Wert auf Aspekte wie Folgsamkeit und gute Umgangsformen. Gleichzeitig steigern die vorher zurückhaltenden Probandinnen der evangelischen Schulen kontinuierlich ihre Sympathie für solche Leitbilder. Von der Fachschule gehen weitere indirekte Effekte aus. Ein bereits dort entwickeltes anspruchsvolles berufliches Selbstverständnis lässt im Laufe der Jahre konventionelle Erziehungskonzeptionen abnehmen. Sie gewinnen stattdessen bei jenen zunehmende Relevanz, die mit einem reduzierten professionalem Selbstbild und ausgeprägten statusbezogenen Berufswerten starteten. In der Ausgestaltung der auf Persönlichkeit und Soziabilität der Kinder gerichteten Erziehungsziele erweisen sich die vormaligen intrinsischen Berufswerte, die Fortbildungsbereitschaft und insbesondere die Konzeptionen zur Elternarbeit als steuerndes Element.

Für die Qualität der *Eingewöhnung* der jungen Fachkräfte in die Praxis hingegen scheinen Einflüsse aus der vorgängigen Zeit wenig bedeutsam (Dippelhofer- Stiem 2001). Sie verläuft weitgehend unabhängig von der Trägerschaft der besuchten Fachschule, den dortigen Anforderungen und ihrem Bildungsertrag. Weder erwachsen aus der damaligen Zufriedenheit mit der Ausbildung, den vormaligen Ängsten um die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt, dem einstigen Zukunftsoptimismus noch aus dem früheren Selbstbild signifikante Effekte auf das aktuelle Integrationsgeschehen. Allenfalls wirken partielle Faktoren zeitüberdauernd - eine gute Berufsvorbereitung, die frühe Verankerung des Lebensbereiches Beruf und Arbeit im Wertehorizont und eine schon sichtbare Erfolgsorientierung. Aber stets entfalten die aktuell waltenen Einflüsse vergleichsweise stärkere Kraft. Je anspruchsvoller und reichhaltiger die Arbeitswelt erscheint, je kompetenter sich die jungen Frauen in der Auseinandersetzung mit ihr einschätzen, desto unproblematischer vollzieht sich die Einmündung in die berufliche Praxis. Die Position Schallbergers (1997), derzufolge Kontexteffekte deshalb schwerlich nachweisbar sind, weil Personen die Umwelt in ihrem Sinne beeinflussen und ausgestalten, findet somit Bestätigung und Modifikation. In der Tat dürften die Absolventinnen während des mehrjährigen Besuchs der Fachschule zu Mensch- Umwelt- Kongruenzen beigetragen haben. Entsprechend sind Wirkungen kaum sichtbar. Wohl aber zehn Monate später - die berufliche Umwelt

ist neu. Die Zeitspanne, sie mit zu prägen, den eigenen Bedürfnissen anzugleichen oder aber sich ihr anzupassen, ist zu kurz, als dass die Inkongruenzen verwischt würden. Der Einfluss des ökologischen Kontexts bleibt (noch) sichtbar.

Wie aber ist diese *berufliche Sozialisationsumwelt* beschaffen, in die die Erzieherinnen eintreten, innerhalb derer sich die weitere fachliche Entwicklung vollzieht? Welchen Anforderungen sehen sich die Frauen im frühpädagogischen Arbeitsfeld gegenüber und wie bewerten sie diese? Wiederum vermitteln die Befunde aus der bereits erwähnten Längsschnittstudie wichtige Erkenntnisse. Sie lassen konstatieren, dass die – mit nahezu identischen Instrumenten gemessene - fachschulische und die berufliche Umwelt sich sehr voneinander unterscheiden (dazu Dippelhofer- Stiem/ Nakath 1998). Als die dominante Anforderung des neuen Kontexts wird soziale Verantwortlichkeit gegenüber den zu Betreuenden genannt, gefolgt von der Notwendigkeit des Einbringens persönlicher Fähigkeiten und Neigungen und der Verwirklichung eigener Interessenschwerpunkte. Fast gleichrangig kommt es auf sozial-kommunikative Fähigkeiten und die Respektierung anderer Standpunkte an. Das Ausmaß an geforderter Kritikfähigkeit gewinnt, die Reflexion des eigenen Handelns aber verliert im Vergleich zu früher an Bedeutung. Und schliesslich: Die Lösung praktischer Probleme auf der Grundlage theoretischer Einsichten - von der Fachschule immerhin noch im Mittelfeld der Anforderungen positioniert - bildet nun das abgeschlagene Schlusslicht. War der schulische Kontext deutlich vom Träger geprägt und unterscheidbar, so wird die berufliche Sozialisationsumwelt relativ homogen und in der Zeit gleichbleibend erlebt, unabhängig davon, welche Fachschule die jungen Frauen absolviert haben und wer der Träger der jetzigen Arbeitsstätte ist. Die Berufsanfängerinnen sind überwiegend mit dem – anspruchsvollen und facettenreichen - Anforderungskatalog zufrieden. Sie evaluieren den arbeitsweltlichen Kontext noch positiver als den schulischen, und sie halten auch ein weiteres Jahr später an dieser Einschätzung fest.

Aus der Aussenperspektive betrachtet, lässt die Zusammenschau von professionalen Orientierungen, pädagogischen Zielsetzungen und den Anforderungen der beruflichen Umwelt, denen sich die Erzieherinnen gegenübersehen, eine gewisse Maßlosigkeit erkennen (vgl. dazu Rabe-Kleberg 1987, S. 177; Engelhardt 1993). Sie ist einerseits Ausdruck von konkreten Arbeitsbedingungen, andererseits aber auch Resultat der von den Fachkräften internalisierten Ansprüche, die so hoch sind, dass ihre umfassende Realisierung im Arbeitsalltag nicht zu erwarten steht. Erschwerend kommt die gewisse Diffusität der Arbeitsanforderungen hinzu, die in der Betrachtung mancher Autoren eine Nähe zu den Abläufen in der Familie suggeriert.

Doch grundsätzlich ist die Erziehung in Institutionen nicht mit dem Zusammenleben in der Familie gleichzusetzen. Letztere ist eine basale Lebensgemeinschaft, kein professionalisierbares pädagogisches Gebilde (Giesecke 1997, S. 394). Dewe/ Ferchhoff/ Radtke (1992) präzisieren diesen Unterschied, indem sie wissenschaftliche Fundierung, organisatorische Rahmung, die konventionelle Absicherung eingespielter Praktiken sowie Reflexivität der Handelnden als Merkmale pädagogisch- fachlichen Tuns benennen und in Differenz setzen zur alltäglichen Erziehung zu Hause. Auch weitere Struktureigenheiten, obzwar in Abgrenzung von den klassischen Professionen entwickelt, vermögen den Unterschied zur Familie zu kennzeichnen. Demzufolge wird die besondere Handlungslogik in den Bildungsinstitutionen bestimmt durch den doppelten Klientenbezug (Kinder und Eltern nämlich), die Arbeit mit Gruppen statt mit Individuen, die explizite Prospektivität hinsichtlich der Norm- und Wertorientierungen. Die genannten Kriterien wären zu ergänzen um die Elemente Vergütung der Arbeit von beruflich Tätigen, Begrenzung des Arbeitstages auf genau bestimmte Zeiträume und Stunden. Durch sie unterscheidet sich die berufliche Befassung mit Heranwachsenden ebenfalls von den häuslichen Verhältnissen. Allesamt dürfen diese Faktoren Gültigkeit beanspru-

chen, wenn es um die Kennzeichnung der Erziehung, Bildung und Förderung von kleinen Kindern im Vorschulbereich geht. Freilich sind dieser Bereich und das Handeln des dortigen Kollegiums bislang kaum unter solchen professionstheoretischen Perspektiven untersucht worden. Wohl aber liegen empirische Studien vor, die, von diversen Denkansätzen kommend, das *erzieherische Verhalten und die Interaktionen mit den Kindern* ins Visier nehmen.

In Deutschland waren die Untersuchungen von Tausch et al. bahnbrechend. Interessiert an jenen Bedingungen, die den Kindern demokratische Wertmuster nahe bringen, wurden bereits in den 1960er Jahren *Erziehungsstile* von Erzieherinnen beobachtet. Die Befunde veranlassten zu einer Reihe von weiteren, modifizierten Forschungen, zumeist psychologischer Provenienz und durchgeführt bis etwa Mitte der 1980er Jahre (vgl. im Überblick Fried et al. 1992). Die Ergebnisse lassen auf eine eine mittlere bis gute Wertschätzung schliessen, die die Fachkräfte den Kindern zur damaligen Zeit entgegenbringen. Die emotionale Akzeptanz durch die Erzieherin geht einher mit eher zurückhaltender Anregung, mit geringer Lenkung und wenigen Verboten. Kreative Elemente in der Arbeit mit Kindern sind ebenfalls kaum ausgeprägt (Wolf 1987). Generell ist der in den älteren Erhebungen aufscheinende dirigistische, restriktiv- lenkende Stil im Laufe der Dekaden kontinuierlich weniger eingesetzt worden. Dies war sicherlich auch den Eltern- Initiativ- Kindergärten geschuldet, die sich einem anti- autoritären Verständnis verschrieben haben. Sie wurden vor allem von Nickel/ Schmidt- Denter/ Ungelenk (im Überblick 1993) untersucht und mit traditionellen Einrichtungen verglichen. Dabei zeigte sich, dass die konkreten Bedingungen der jeweiligen Einrichtung stärkeren Einfluss auf das pädagogische Handeln nimmt als das jeweilige ideelle Konzept. Weitere Arbeiten widmen sich speziell dem *Interaktionsgeschehen*. Neubauer (1986) unterscheidet dabei zwischen sozial- kompetenten und aggressiven bzw. ängstlich- abhängigen Kindern. Den Ausführungen zufolge sehen die Erzieherinnen in den Aggressiven besondere Problemfälle, sie verhalten sich ihnen gegenüber restriktiver, sie bestrafen und dulden zugleich konflikthafte Auftreten häufiger, bemühen sich weniger um die Festigung konstruktiven Sozialverhaltens. In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse über Konfliktbearbeitung der Kinder (im Überblick Strätz 1986). Dabei tritt eine interaktive, produktive Strategie der Erzieherin selten auf. Der geschlechtsspezifischen Beachtung und Förderung schliesslich gilt eine Studie von Fried (1989). Die Beobachtungen veranlassen zu dem Schluss, dass die Erzieherinnen in subtiler Weise stärker auf Jungen eingehen und die Beiträge von Mädchen weniger einbeziehen.

Die neueren Studien thematisieren das *pädagogische Handeln* der Mitarbeiterinnen und die Interaktionen zwischen ihnen und den Kindern als Teil eines umfassenden Gesamtfeldes. Zu diesem gehören die strukturellen Bedingungen der Einrichtung, die auf die Kinder gerichteten Vorstellungen und Intensionen der Fachkräfte, aber auch die Eltern und das häusliche Umfeld der Heranwachsenden und nicht zuletzt die Kinder selbst, ihr Entwicklungsstand, die Lernfortschritte und Verhaltensaspekte. Entsprechend umfänglich ist das eingesetzte methodische Instrumentarium – eigens erarbeitete sowie adaptierte Fragebogen und Tests für die beteiligten Gruppen, Beobachtungsinstrumente für die Erfassung des Settings und der Interaktionen durch die Forschenden.⁹ Die Befunde sind nicht direkt vergleichbar, weil die Untersuchungen jeweils verschiedene Erkenntnisinteressen verfolgen und deshalb das Konstrukt „pädagogisches Handeln“ unterschiedlich operationalisieren. Zudem sind die Stichproben der Beobachtungen eher klein. Insofern ist der derzeitige empirisch fundierte Wissensstand über die Bedeutung und das Verhalten der Erzieherin gegenüber den Kindern nach wie vor bruchstückhaft.

Die Erhebungen von Tietze et al. (1998) ergründen die Qualität in deutschen Kindergärten. Sie stützen sich auf 103 Gruppen aus Einrichtungen in verschiedener Trägerschaft und regionaler Verortung. Das kindbezogene Engagement des Personals gilt dabei als wichtiger Indika-

tor für die Prozessqualität. Die Beobachtungen vor Ort, die sich auf einen Zeitraum von drei Stunden erstrecken, lassen konstatieren, dass sich die Erzieherinnen etwa zwei Drittel der Zeit unmittelbar den Kindern widmen. Ihre Funktion besteht dabei am häufigsten darin, Informationen zu vermitteln und – ohne pädagogische Involviertheit - zu beaufsichtigen. Weniger häufig ist die direkte Teilnahme an den kindlichen Aktivitäten, die Hilfestellung und Korrektur ihnen gegenüber. Ein Viertel der Zeit wird investiert in organisatorische Vorbereitungen, ohne Einbeziehung der Jungen und Mädchen. Während des Zusammenseins mit den Kindern, gilt der Fokus der Fachkräfte im Durchschnitt öfter den Teilgruppen als der Gesamtgruppe, selten einem einzelnen Kind; mit einem Zeitanteil von 12 Prozent ist die Aufmerksamkeit der Pädagogin ungerichtet. Insgesamt planen, organisieren und leiten die Erzieherinnen wenig an, das Freispiel dominiert; in Peer- Interaktionen herrschen Parallelspiele der Kinder vor. Im Gesamtvergleich schneiden die Halbtagesgruppen in Westdeutschland am günstigsten ab, die dortigen Ganztagesgruppen zeigen sich als ausgesprochen heterogen. Bezüglich der ostdeutschen Einrichtungen wird festgestellt, dass die Sensitivität und die Involviertheit gegenüber den Kindern geringer ausgeprägt, die reine Beaufsichtigung und die Orientierung an der Gesamtgruppe stärker ist. Insgesamt beurteilen die Autoren das pädagogische Handeln der Erzieherin als eher unzureichend, die Prozessqualität der Einrichtung leide darunter. Sie sehen eine Tendenz zum „pädagogischen Rückzug“ (Tietze et al. 1998; S. 266), in dessen Folge die Kinder sich selbst überlassen sind. Dem konvergiert der Befund von Fried (2002), demzufolge Erzieherinnen solche Idealbilder bevorzugen, die es nahelegen, das Kind sich selber zu überlassen, weil es sich "von Natur aus" oder aus eigener Stärke selbst entwickeln wird.

Allerdings relativiert sich die Erkenntnislage durch eine weitere Studie des Teams um Wolf. Sie verweist zum einen auf Varianzen innerhalb der neuen Bundesländer in einigen Verhaltensbereichen, in Abhängigkeit davon, inwieweit der Situationsansatz praktiziert wird oder nicht. Erzieherinnen, die nach diesem Modell arbeiten, geben sich den Kindern gegenüber partnerschaftlicher und gewähren ihnen mehr Freiraum. Dies jedenfalls ergeben wissenschaftliche Beobachtungen, die im Rahmen der externen Evaluation des Situationsansatzes durchgeführt wurden. Zum zweiten bestätigen diese Fremdeinschätzungen auch den Erzieherinnen aus den Kontrollgruppen fachliche Kompetenz, ermunternde Hinwendung zu den Kindern, verbunden mit einem mittleren Maß lenkenden Verhaltens. Das dabei eingesetzte Sprachniveau wird als kindgerecht eingeschätzt (Wolf/ Becker/ Conrad 1999).

Sicherlich sind die genannten Erhebungen wichtige Beiträge zur Aufklärung des Alltags in den Einrichtungen, des Interaktionsgeschehens, des pädagogischen Handelns. Sie lassen die Kluft zwischen ideellem Vorhaben und dem tatsächlichen Handeln erkennen und werfen ein Licht auf die Komplexität der Abläufe. Diese resultiert auch aus dem (gewollten) Fehlen eines verbindlichen Lehrplanes und der Vielfalt der gewünschten Aktivitäten, die freies Spiel ebenso beinhalten wie sprachliche und kognitive, musische und körperliche Förderung (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 296). Sie ist ebenso der Anzahl und der Verschiedenheit der Kinder und deren sozialen Erfahrungen und Bedürfnissen geschuldet, die von vorneherein nur partikularisierte Einwirkung statt die immer wieder geforderte Ganzheitlichkeit zulässt (Giesecke 1997).

Gleichwohl bleibt auf diesem Felde die Anzahl der systematischen Untersuchungen gänzlich unbefriedigend, der gewonnene *Erkenntnisstand besonders bruchstückhaft*. Er lässt kaum Aussagen und Erklärungen über die Grundstrukturen des pädagogischen Handelns zu. Was hindert beispielsweise Erzieherinnen daran, geplante Aktivitäten statt Freispiel anzubieten? Wie ist diese Entscheidung verknüpft mit den professionellen Orientierungen und den früheren beruflichen Erfahrungen? In welchen Situationen und zu welcher Tageszeit schenken sie den Kindern keine Aufmerksamkeit? Unter welchen Bedingungen wenden sie sich einzelnen Jun-

gen und Mädchen zu? Es bedarf also gerade in diesem Bereich weitergehender, grundlagenorientierter Forschung. Sie sollte gezielt auf das unmittelbare erzieherische Tun der Fachkräfte innerhalb konkreter Kontexte fokussiert sein und Verhaltensabläufe in Zusammenhang stellen mit den beruflichen Selbstbildern und Kompetenzen, den vorgängigen Sozialisationsprozessen und vor allem den diversen situativen Einflüssen. Es gilt mithin, den Vorschlag Winnefelds (1957) aufzugreifen und das pädagogische Feld als Bedingungsgefüge zu konzipieren, dessen Teil das Handeln ist und aus dem heraus seine Gesetzmäßigkeiten verständlich werden. Dieser, von der Gestalttheorie inspirierte Vorschlag zielt darauf, Konfigurationen von relevanten Mensch- Umwelt- Merkmalen zu extrahieren und Geschehenstypen herauszuarbeiten. Dies impliziert nicht von vorneherein den Einsatz von qualitativen Methoden. Denkbar ist auch die Verwendung standardisierter Verfahren mit grösseren Stichproben und entsprechenden intraindividuellen Analysen, oder gar in Fallanalysen, wie dies Brunswik vorgeschlagen hat, die eine Vielzahl von Variablenkonstellationen ausführlich sondieren (vgl. Wolf 1995).

Die Diskrepanzen zwischen den ambitionierten professionellen Orientierungen und dem pädagogischen Handeln einerseits, den beruflichen Anforderungen und den Möglichkeiten des erzieherischen Wirkens im Alltag andererseits, lassen erwarten, dass die Fachkräfte ihre Tätigkeit als belastend erleben. Theoretische Überlegungen zu den Besonderheiten von klassischen „Frauenberufen“ weisen ebenfalls in die Richtung: Die Notwendigkeit alltäglicher Sorge und Unbestimmtheit von Beziehungsarbeit machten vorausschauende Organisation schwer (Klewitz/ Schildmann/ Wobbe 1989), die Arbeit werde geprägt durch den menschlichen Faktor, sei nur mit Mühe versachlichbar und objektivierbar (Gildemeister/ Robert 1987; vgl. auch Rabe- Kleberg 1987). Analog wird die Erzieherin in einer unklaren Situation gesehen, die gekennzeichnet ist durch vielgestaltige Diskontinuitäten, durch den Widerspruch zwischen konzeptioneller Gestaltung und Unplanbarkeit der Praxis, die Verbindung von Einzelförderung und Gruppenarbeit, durch eine insgesamt diffuse Alltagsorganisation (Karsten 1994). Auch Erfahrungen aus Modellversuchen sowie einige empirische Untersuchungen (im Überblick Colberg- Schrader 1984) stützen die These, der Beruf sei mit Belastungen überfrachtet, auch deshalb, weil er ein von der Öffentlichkeit „vergessener Beruf“ (Kindergarten Heute 1990) sei. Berichtet wird von verbreiteter Unzufriedenheit, die nicht selten mit der Überlegung einhergeht, das Tätigkeitsfeld zu verlassen (Gleich 1993).

Ein verfeinerter Blick auf vorliegende Daten bestätigt solche Einschätzungen in einigen Aspekten und widerlegt sie in anderen. Er zeigt, dass sich die Fachkräfte vor allem durch drei Faktoren *stark belastet* fühlen - die grossen Gruppen, die Bezahlung und das vermeintlich geringe Ansehen ihres Standes in der Gesellschaft (Kahle 1999; auch Gleser 2002). Berufsfahrerinnen, im evangelischen Kindergarten tätige Kolleginnen äussern dies noch nachdrücklicher als junge Frauen. Westdeutsche sehen sich mit grösseren Gruppen konfrontiert und sind mit der Bezahlung unzufriedener (Wolf 1997). Befragte in den neuen Bundesländern spezifizieren die Herausforderungen mit den Dimensionen Lärm und pausenloses Aufmerksamsein (Gebser 1997). Dennoch verabsäumen es die meisten, ihren Interessen in berufsständischen Organisationen oder den Gewerkschaften Gehör zu verleihen. Nur wenige sind entsprechend engagiert (Metzinger 1993, S. 309). Ein eher durchschnittliches Problemniveau geht einher mit der Elternarbeit, den Überstunden sowie den zu leistenden Putz- und Aufräumarbeiten; wenngleich namhafte Minoritäten auch hier Anlass zu erheblicher Klage haben. Und schliesslich: Selten bereitet der Träger Sorgen, sind die Kolleginnen gar der Anlass für Probleme. Vielmehr ist das Verhältnis zu letzteren meist positiv, und sie sind bei Problemen die ersten, die konsultiert werden (Milbach 1997). Wenn aber Konflikte mit ihnen auftreten, werden sie allorts als besonders unangenehm empfunden (Frey 1997). In der Summe ist das Belastungsniveau von mittlerem Grade, wobei Ganztagskräfte sowie jene, die einen kirchlichen Arbeitgeber haben,

in Religion und Glauben aber nicht verortet sind, sich einer stärkeren Beanspruchung als die Vergleichsgruppen gegenübersehen. Vor allem für sie wäre eine Reduktion der Beanspruchung wünschenswert, beeinträchtigen hohe Belastungen doch das berufliche Selbstbild und Engagement. Inwieweit ältere Arbeitnehmerinnen unzumutbar stark gefordert sind, ist strittig. Einige Studien weisen in diese Richtung (Gleich 1993), andere eher nicht (Kahle 1999). Zusätzliche Forschungen hierüber würden weiteren Aufschluss bringen.

Dem Belastungserleben konvergieren gewisse *Unsicherheiten* der Erzieherinnen bezüglich ihres Könnens und ihrer Kompetenzen. Während sie sich den alltäglichen Herausforderungen in der Kindergruppe, der Befassung mit ausländischen oder behinderten Heranwachsenden gut gewachsen fühlen, veranlasst die Arbeit mit verhaltensauffälligen Mädchen und Jungen nicht selten zu Verunsicherung (Dippelhofer- Stiem/ Kahle 1995; Fried 2002). Auch die Umsetzung neuer pädagogischer Konzepte bereitet Sorge; eine Position, die sich schon im Zusammenhang mit der Erprobung des Situationsansatzes offenbarte (Netz 1998, S. 124f). Vor allem aber erweisen sich die Berührungspunkte mit anderen Erwachsenen – von den Kolleginnen abgesehen - gerade bei Berufsanfängerinnen als schwieriges Terrain. So ist der Kontakt mit den Vorgesetzten von gewisser Nervosität begleitet, ebenso das Auftreten gegenüber den Eltern und die Kooperation mit Behörden. Kompensiert werden diese Defizite durch ein ausgeprägtes Interesse an Fort- und Weiterbildung (Milbach 1997), die allerdings nicht immer im angestrebten Ausmass absolviert wird und wenn, dann decken diese nicht unbedingt die vordringlichen Problemhorizonte ab: Veranstaltungen mit kindorientierten Themen finden sowohl in Ost- wie in Westdeutschland besonderen Zuspruch (Frey/ Wolf 1996).

Die Belastungen und die Annehmlichkeiten des Berufes abwägend, ziehen die meisten eine *positive Bilanz*. Sie sind gerne in den Einrichtungen, berichten von einem zumeist guten Betriebsklima und sind – unbeschadet der zu kritisierenden Punkte – zufrieden mit der Tätigkeit (vgl. Fthenakis et al. 1995; Dartsch 2001; auch Gebser 1997; Waltz 1998). Dies gilt auch für jene Personen, die mit unter 3 Jährigen arbeiten (Gleser 2002). Freilich ist ins Kalkül zu ziehen, dass diese Einschätzungen zumeist in quantitativ- empirischen Erhebungen ermittelt wurden. Möglicherweise sind die Stichproben verzerrt, weil ambitionierte, im Beruf verortete und engagierte Personen häufiger zur Teilnahme an den Untersuchungen bereit waren, die resignierten aber sich verweigerten. Sie sind vielleicht eher über persönliche Interviews erreichbar. Dies könnte auch erklären, weshalb Fallanalysen und qualitative Erhebungen zu einer pessimistischeren Zeichnung des Berufsbildes gelangen.

Solche Beschränkungen der Interpretation gelten auch hinsichtlich der Frage des *Verbleibs* im Elementarbereich. Neuerlich sind eher positive Trends zu vermelden. Sie stützen die Berechnungen, die Nagel (1988) anhand der Daten der bayerischen Landesstatistik vorgenommen hat und widersprechen eher den Prognosen von Rauschenbach/ Beher/ Knauer (1995, S. 68) sowie zum Teil der Befragung von Gleich (1993). Es ist nicht auszuschliessen, dass es seiner Studie mit einer Stichprobe von über 600 Respondentinnen gelungen ist, besonders viele Unzufriedene zu erfassen. Diverse andere standardisierte Befragungen (Dippelhofer- Stiem/ Kahle 1995; Waltz 1998; Höfer/ Straus/ Klöver 2000) aber zeugen von guter Verbundenheit mit dem frühpädagogischen Bereich und von der überwiegenden Absicht, im Tätigkeitsfeld zu bleiben. Dies ist nicht selten verbunden mit dem Wunsch nach weiterer Qualifizierung, etwa für eine leitende Position innerhalb des Fachgebietes. Allerdings ist, wie Kahle (2000, S. 117ff) ausführt, von einem Anteil von bis zu einem Fünftel auszugehen, der sich mit Gedanken an einen Wechsel trägt, wobei hierzu auch die Unterbrechung aus privaten Gründen, etwa wegen der Erziehung eigener Kinder, zählt. Dieser Gruppe gehören Fachkräfte an, deren professionelle Identifikation nicht ganz so ausgeprägt ist, die dem Lebensbereich Religion und Kirche ferner stehen und die – hierin die Befunde Gleichs (1993) bestätigend – mit den Rah-

menbedingungen, dem Arbeitsalltag und insonderheit mit der Gruppengröße unzufrieden sind. Die Absolventinnen indes setzen besonders auf eine weitere Qualifizierung und können sich zudem eher den Übergang in einen anderen pädagogischen Bereich, etwa in den Hort, vorstellen.

4 Externe Erwartungen und Zuschreibungen

Doch wirken nicht nur die Bedingungen innerhalb der Kindertagesstätte auf die Berufstätigen ein, sondern eine Vielzahl von Instanzen des umgebenden Feldes, die ebenfalls Ansprüche formulieren, denen das Personal gerecht werden soll. Sie erweitern das Bündel von Erwartungen und lassen die Rolle der Erzieherin noch umfänglicher, vielleicht sogar, wie Kritikerinnen meinen, als in ihren Elementen „diffus und maßlos“ (Winter 1994) werden. Zu heuristischen Zwecken lassen sich die Instanzen, die den Binnenraum der Kindertagesstätte beeinflussen in einem einfachen Mehrebenenmodell gruppieren (vgl. auch Conrad/ Wolf 1999), wobei das Kriterium der Anordnung die zunehmende Nähe zur Einrichtung ist:

Die *Makroebene* ist indiziert durch die in der Gesellschaft verankerten Wertvorstellungen über das Aufwachsen kleiner Kinder und die Funktionen die den einschlägigen Institutionen angemessen sind. Sie finden Ausdruck in Gesetzen und Rahmenrichtlinien wie in politischen Aktivitäten und in den – zumeist medial vermittelten – öffentlichen Diskursen. Der Elementarbereich und sein Personal sind verwoben in einem weitreichenden Netz von *gesetzlichen* und trägerspezifischen *Regelungen* sowie administrativen Vorgaben (vgl. Münder 1991). Die Grundsatzbestimmungen sind im bundesweit geltenden Kinder- und Jugendhilfegesetz niedergelegt. Es formuliert die Ziele und Prinzipien, nach denen die Kinder in all ihren personalen und sozialen Fähigkeiten zu fördern, zu betreuen und zu bilden sind. Die verschiedenen Lebenslagen sollen in den Blick genommen, Benachteiligungen abgebaut werden. Unbeschadet der Rechte und Pflichten der Eltern, die Kinder zu erziehen, sollen die Fachkräfte sie in dieser Aufgabe unterstützen und dabei auch die Folgen der veränderten Lebensbedingungen im Blick haben. Diese Vorgaben werden in Landesgesetze überführt, teils konkretisiert, gegebenenfalls erweitert und mit Durchführungs- und Verwaltungsvorschriften versehen. Über die Gestaltung der Arbeit im einzelnen geben ministerielle Empfehlungen Auskunft, die von den Dachverbänden der jeweiligen Träger (beispielsweise dem Deutschen Caritasverband oder dem Diakonischen Werk) weiter präzisiert und gegebenenfalls um neue Elemente und religionsbezogene Inhalte ergänzt werden. Die Träger vor Ort – die öffentlichen, zumeist Kommunen, wie die freien, in der Regel kirchliche – erhalten somit eine ausführliche Zielbestimmung und Anleitung. Die Erzieherinnen haben in der Regel Kenntnis von diesen Ausarbeitungen (Frey 1997), ihnen obliegt es, sie im Alltag zu realisieren. Alle Einrichtungen sind zudem eingebunden in die Jugendhilfeadministration, sie unterliegen den behördlichen Bestimmungen und finanziellen Regelungen, die ihrerseits die Arbeit der Erzieherin rahmen (vgl. Karsten 1994, S. 28; Giesecke 1997).

Die Gesetze und die vielfältigen Konzeptionen haben Leitbildcharakter, ihre Sprache bleibt, wie eine exemplarische Dokumentenanalyse und Interviews mit Fachberaterinnen ergeben, meist programmatisch (vgl. Dippelhofer- Stiem/ Kahle 1995). Möglicherweise erleichtert es dies den Erzieherinnen, sie in ihr professionales Wertesystem zu integrieren. Denn die empirisch gefundenen subjektiven Berufsbilder, Kindergarten- und Erziehungsziele konvergieren durchaus mit diesen Verlautbarungen. Dies lässt vermuten, dass sie, abgesehen von den religionspädagogischen Aspekten, im wesentlichen von den Berufstätigen internalisiert und akzeptiert werden. Sie tragen bei zu dem überaus ambitionierten fachlichen Selbstbild, ohne hinreichend aufzuzeigen, wie dies in pädagogisches Handeln zu überführen wäre.

Doch bilden diese geronnenen Leitbilder nur einen Teil des gesellschaftlichen Erwartungshorizonts ab. Sie werden angereichert und in schneller Folge variiert durch Aufgabenzuschreibungen von *Politik* und *Öffentlichkeit*. Diese nehmen gerne ihren Ausgangspunkt bei einem vermeintlich dramatischen gesellschaftlichen Strukturwandel. Insbesondere die Medien und populärwissenschaftliche Publikationen neigen zu einem düsteren Szenario - egoistische Einzelkinder, gefährdete Scheidungskinder, der Zerfall der Familie sind beliebte Schlagworte, mit denen auch Erzieherinnen konfrontiert werden, und die zu reproduzieren sie in Interviews in der Lage sind, wenngleich auffälligerweise erst auf Nachfrage (Fried 2002). Solche Szenarien weben mit an den Vorstellungen über heutige Kinder, deren Situation und Bedürfnisse und sie versperren allzu leicht den nüchternen Blick auf die soziale Realität, die sich in wesentlichen Punkten von den Diagnosen unterscheidet (vgl. die Beiträge in Nauck/ Bertram 1995). Denn nach wie vor lebt die überwiegende Mehrheit der Heranwachsenden bis zur Volljährigkeit in der Herkunftsfamilie, wächst mit den eigenen Eltern und einem Geschwister auf. Die Rollen- und Arbeitsteilung der Eltern ist häufig traditionell, die Mütter von Kleinkindern sind allenfalls halbtags erwerbstätig. Die Grosseltern wohnen zumeist in gut erreichbarer Nähe. Nur eine Minderheit muss sich mit der Scheidung der Eltern auseinandersetzen, die Mütter von circa 15 Prozent sind (zum Teil nur vorübergehend) alleinerziehend. Paare, die sich für Nachwuchs entscheiden, heiraten und bekommen in der Regel zwei Kinder. Von der sinkenden Heiratsneigung und der stark reduzierten Geburtenrate sind somit die geborenen Mädchen und Jungen weniger betroffen als gemeinhin unterstellt. Der unbestreitbare Strukturwandel resultiert aus dem steigendem Anteil von Frauen, die (gewollt oder nicht) ganz auf Nachkommen verzichten sowie aus dem starken Rückgang des Anteils an Eltern mit mehr als zwei Kindern (vgl. Joos 2001, S. 116ff). Auch wenn die angeführten Merkmale für Ostdeutschland grössere Verwerfungen aufzeigen, dürften somit die wenigsten Kinder im Vorschulalter zu den sogenannten sozialen Problemgruppen gehören.¹⁰

Ogleich also die dramatischen Beschreibungen der Realität nicht stand halten, perpetuieren auch die an der Nahtstelle von Praxis und Wissenschaft agierenden Personen solche Darstellungen und lassen sie in Weiterbildungsangebote einfließen (vgl. beispielsweise einige Beiträge in Fthenakis/ Eirich 1998 sowie Fuchs 1995). Auch sie fordern die Kindereinrichtungen auf, zu reagieren und gegebenenfalls präventiv zu wirken. Das Personal müsse sich an der (vermeintlich) veränderten Lebenssituation von Kindern orientieren, in die Lage versetzt werden, Defizite des Elternhauses zu kompensieren, häusliche Gewalt oder sexuellen Missbrauch und die Folgen zu erkennen und entsprechende Maßnahmen einzuleiten, selbstverständlich ohne die Aufgabe zu vernachlässigen, alle Kinder umfassend zu fördern. Hinzu kommen weitere Funktionszuschreibungen. Sie heben darauf ab, die Integration ausländischer oder behinderter Kinder voranzutreiben, den Kindergarten zum Gemeinwesen zu öffnen, ihn gar eigenständig - dies ist der neueste Trend - unternehmerisch zu profilieren. Zugleich wird gerne auf die „Wissengesellschaft“ verwiesen, an die die Heranwachsenden möglichst früh heranzuführen und umfassend vorzubereiten seien. Themen wie Ökologie und Gesundheit gehören dazu, vor allem aber bedürfe es des rechtzeitigen Umgangs mit der medialen Welt, nicht zuletzt mit Computer und Internet. Und schliesslich kündigen sich mit der Qualitätsdebatte und den damit einhergehenden Forschungen (etwa Fthenakis/ Textor 1998; Tietze et al. 1998) weitere Unwägbarkeiten und Veränderungen an, die den Erzieherinnen durchaus vor Augen stehen (Fried 2002).

Zweifelsohne sind solche Funktionzuschreibungen an Bildungsinstitutionen diskussionswürdig und vor dem Hintergrund einer dynamischen Gesellschaft notwendigerweise diskursiv zu behandeln. Ebenso ist es erforderlich, über Qualitätsstandards nachzudenken. Diskurse hierüber kommen nicht zuletzt der Profilierung des Elementarbereiches zugute. Die Problematik

liegt denn auch eher darin begründet, dass jene, die vor Ort Innovationen tragen und umsetzen sollen, sich zu wenig eingebunden, in eine passive Rolle versetzt sehen. Denn kaum je wird in den einschlägigen Publikationen gefragt, wie Erzieherinnen es angesichts der alltäglichen Herausforderungen leisten können, einen fast therapeutischen Blick zu entwickeln, sich in den diversen inhaltlichen Feldern fachkundig zu machen und sie für die Kinder aufzubereiten, Marketing-Fähigkeiten nach aussen an den Tag zu legen. Einschlägige neuere Forschungen, die die Sicht der Erzieherinnen zu diesen Dilemmata einholen, liegen nicht vor. Möglicherweise gründet in diesem Widerspruch zwischen dem bunten Strauss von immer neuen gesellschaftlichen Erwartungen einerseits, der Ignoranz gegenüber dem ambitionierten Wollen, den Leistungen und den Kapazitäten der Handelnden in den Einrichtungen andererseits, der Eindruck vieler Fachkräfte, nicht hinreichend anerkannt zu sein. Und zugleich sind ihre Standesorganisationen, auch wegen der geringen Mitgliederzahl, zu wenig schlagkräftig, um sich mit eigenen Positionen durchzusetzen.

Die *Mesoebene* der externen Erwartungen konstituiert sich in den speziellen Vorschriften der Träger, die die Tätigkeit der Erzieherin unmittelbarer und bis hin zu den Paragrafen des Arbeitsvertrages betreffen. Kirchliches Engagement und Ehrenamtlichkeit sind die besonderen Stichworte. Denn aus der Tatsache, dass bundesweit die Mehrheit der Kindergärten in konfessioneller Trägerschaft steht (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 296), resultieren besondere Ansprüche an die Mitarbeiterinnen, und zwar in mehreren Aspekten. Zum einen werden sie als Mitglieder der *christlichen Gemeinschaft* betrachtet und sind deshalb zu einer entsprechenden Werthaltung aufgefordert, die bis hinein in die private Lebensführung reicht. Zum zweiten werden sie als Angehörige der, im evangelischen Bereich so genannten „besonderen Dienstgemeinschaft“, definiert. Diese begründet gesonderte Tarifverträge und eingeschränkte Arbeitnehmerrechte. Zudem wird ehrenamtliches Engagement ausserhalb der Arbeitszeit für angemessen gehalten, sei es in Form der Gestaltung von Kindergottesdiensten, der Betreuung von Jugendarbeit, der Mitwirkung zu religiösen Anlässen. Und schliesslich reicht die kirchliche Sphäre in den Alltag der Einrichtung hinein. Denn den Fachkräften obliegt es, den religionspädagogischen Auftrag gegenüber den Kindern zu verwirklichen (vgl. ausführlich Stoller 1980). Aus dem Horizont dieser Ansprüche erwachsen deshalb spezielle Schwierigkeiten, weil nicht alle Erzieherinnen dem Lebensbereich Kirche und Glauben nahestehen, auch dann nicht, wenn sie einer Konfession angehören und in einer entsprechenden Fachschule ausgebildet wurden. Wiederum ist die Zahl der empirischen Studien, die sich mit der Perspektive von Erzieherinnen auf diese Thematik auseinandersetzen, nicht allzu gross. Sie fehlen fast gänzlich bezüglich der Konsequenzen für die Ausgestaltung des Privatlebens, der tarifrechtlichen Behandlung und der betrieblichen Mitbestimmung.

Bereits auf der Ebene der Wertvorstellungen ist die *Divergenz* zwischen den Anmutungen des kirchlichen Trägers und den Erzieherinnen sehr deutlich. Die Lagerung des Lebensbereiches Religion und Kirche im Wertespektrum und die Gewichtung einer christlichen Grundhaltung innerhalb des professionalen Selbstbildes entspricht wohl kaum den Vorstellungen des Arbeitgebers. Stets rangieren diese Merkmale am unteren Ende der Hierarchie (Dippelhofer-Stiem/ Kahle 1995; Kahle 2000). Das heisst nicht, dass sie unwichtig sind. Ihnen wird in der Regel eine mittlere Bedeutung zugemessen; beachtliche Minoritäten aber, räumen ihnen kaum Relevanz ein. Diese Tendenz offenbart sich bei berufserfahrenen Erzieherinnen im evangelischen Kindergarten, sie ist noch deutlicher bei jungen Frauen. Selbst Absolventinnen der katholischen Fachschule zeigen Zurückhaltung. Dies kann dem Träger nicht gleichgültig sein, ist doch die religiöse Verortung eine wichtige Determinante für das professionelle Selbstverständnis, die Arbeitsmotivation und die Unterstützung der religionspädagogischen Absichten des Elementarbereichs (vgl. dazu auch Netz 1998, S. 341ff; Stoller 1980). Wer sich mit der Kirche stark verbunden fühlt, eine ausgeprägte Verantwortung gegenüber den Vorgesetzten

und der Ortsgemeinde empfindet, sieht den Kindergarten in besonders günstigem Licht, gewichtet das Erziehungsziel Religiosität überdurchschnittlich hoch und will sehr aktiv die konfessionelle Erziehung verwirklichen. Daraus ist der Umkehrschluss freilich nicht ableitbar, kirchenfernere Erzieherinnen erfüllten ihre Dienstaufgaben nicht. Sie treten genauso für eine grundlegende ethisch- moralische Bildung der Kinder ein, sie positionieren nur die unmittelbar auf Glaubenskenntnisse und Einführung in die Ortsgemeinde zielenden Aufgaben nicht an herausragender Stelle.

Weitere Konfliktlinien deuten sich im Hinblick auf die *Ehrenamtlichkeit* an. Erkenntnisse hierüber sind zuvorderst bezogen auf den protestantischen Raum vorgelegt worden. Die Untersuchung von Hieber/ Lukatis (1994) zeigt die historische Entwicklung auf, derzufolge ehrenamtliches Handeln zum Selbstverständnis der Kirchenmitglieder gehört(e), wobei Frauen sich durch praktisches Engagement, Männer eher durch konzipierende und leitende Positionen hervorgetan haben. Entsprechend waren auch die Erzieherinnen von Anfang an einbezogen. Und je mehr Kindergartenarbeit als Gemeinwesenarbeit verstanden wurde, nicht zuletzt im Zuge der Etablierung des Situationsansatzes in den 1970er Jahren, desto notwendiger erschien es, sie mit anderen diakonischen Aufgaben zu verbinden (dazu Netz 1998, S. 120f). Hieraus aber erwachsen Rollenkonflikte und persönliche Ambivalenzen für die pädagogischen Fachkräfte. Denn wie qualitative und quantitative Befragungen ergeben, ist den meisten Erzieherinnen diese Erwartung von Arbeitgeber und Umfeld bewusst. Ebenfalls die Mehrheit aber verwahrt sich gegen das Ehrenamt, weist die damit verbundenen Aufgaben zurück. Und dennoch erfüllen viele entsprechende Aufgaben im kindergartennahen Bereich (Hieber/ Lukatis 1994; Dippelhofer- Stiem/ Kahle 1995). Offenkundig beugen sich Erzieherinnen dem Erwartungsdruck, wagen es nicht, ihre ablehnende Haltung zu äussern oder die Überbelastung einzugestehen. Jene Mitarbeiterinnen, die sich in der Kirche selbst verortet fühlen, halten ein entsprechendes Engagement für selbstverständlicher.

Der *Mikroebene* des gesellschaftlichen Horizonts der Ansprüche schliesslich gehören jene Gruppen und Personen an, die in unmittelbarem und häufigerem Kontakt zur Einrichtung stehen. Dies sind zuvorderst die Eltern, hinzu kommen weitere Personen des nahen Umfeldes. Die gesetzlichen Richtlinien wie die Vorgaben der Träger betonen an jeweils prominenter Stelle die Wichtigkeit der Kooperation zwischen Erzieherinnen und *Eltern*. Vorrangig mit den Müttern haben die Fachkräfte nahezu alltäglich Kontakt. Die Zusammenarbeit mit ihnen hat gute Voraussetzungen. Denn wie schon in der quantitativen Erhebung von Mundt et al. (1980) stellen auch heutige Eltern dem Kindergarten und seinem Personal ein gutes Zeugnis aus. Dies gilt ebenso für die Krippe, vielleicht auch deshalb, weil nahezu zwei Drittel des Klientels, zumindest in der Münchner Untersuchung, Akademiker sind und dem Geschehen interessiert und aufgeschlossen gegenüberstehen (Höfer/ Straus/ Klöver 2000). Einige Familien sehen in der Einrichtung ein spezifisches Kontakt- und Begegnungszentrum, in der auch Freizeitaktivitäten möglich sind (Textor 1992). Dennoch ist der Austausch mit den Eltern für die Erzieherinnen ein gewichtiges Problemfeld. Gerade Jüngere fühlen sich davon belastet und reagieren bei auftretenden Schwierigkeiten hilflos (vgl. Kahle 1997; Frey 1997).

Ein Grund hierfür mag in den Erwartungen der Eltern liegen, die diese an den Kindergarten herantragen (vgl. Dippelhofer- Stiem/ Kahle 1995; Tietze et al. 1998). Die Erzieherinnen wissen um die elterlichen Vorstellungen, dies zeigt sich in den von Wolf (2002) erfassten Fremdbildern, in denen die Fachkräfte angeben, welche Haltungen die Eltern ihres Erachtens an den Tag legen. Dabei offenbaren die genannten Erhebungen potenzielle *Konfliktlinien* bereits im Hinblick auf die Leitbilder: Die Familien teilen nämlich nicht immer die Vorgaben des Trägers oder die Ideen des Fachpersonals. Sie formulieren eigene Ansprüche, wollen nicht so sehr Familienergänzung im Vordergrund sehen, stattdessen mehr schulische Vorbereitung der

Kinder. Den religiösen Aspekten stehen sie mehrheitlich indifferent oder skeptisch gegenüber. Defizitzuschreibungen an das häusliche Umfeld wehren sie ab. An der Elternarbeit des Kindergartens zeigen sie sich aber sehr interessiert, auch die dort angesprochenen Themen finden Zustimmung. Wenn sie dennoch nicht in dem von den Fachkräften gewünschten Grade partizipieren, und von ihnen zum Teil gar als desinteressiert eingeschätzt werden, so auch deshalb, weil die Mütter und Väter statt der formal gestalteten Angebote des Kindergartens - wie Elternabend oder Sprechstunde - mehr kooperative Formen wünschen, etwa die Hospitation in der Gruppe (vgl. Kahle 1997). Nicht auszuschliessen ist freilich, dass jene Familien, die dem Kindergarten gleichgültig gegenüberstehen oder aber umgekehrt zu hohe Ansprüche an ihn stellen, in den wenigen und quantitativ begrenzten Studien nicht erfasst wurden.

Doch erwächst die Problematik für die Erzieherinnen nicht allein aus solchen unterschiedlichen Akzentuierungen, die zudem kommunizierbar und konsensual regelbar wären. Vielmehr tragen Defizite in der Ausbildung, bei jungen Erzieherinnen die zu geringe Berufserfahrung und eine Strategie des ängstlichen Ausweichens zu diesen Schwierigkeiten bei und steigern etwaige persönliche Spannungen (vgl. auch Kahle 2000). Allerdings sieht sich die Mehrheit in der Lage, die Konflikte letztlich zu lösen. Sie setzt sich kognitiv mit ihnen auseinander, überführt dies aber nicht immer in Handlungsaktivitäten; dies nicht zuletzt deshalb, weil sie hierfür nicht qualifiziert wurden (Frey 1997). Die naheliegende Aufforderung an Aus- und Fortbildung, vermehrt zeitgemäße Methoden der Erwachsenenbildung zu vermitteln und angemessene Lösungsstrategien einzuüben, ist doppelgesichtig. Einerseits fügt sie dem vielgestaltigen Zeit- und Lernkanon ein weiteres Element hinzu und vergrössert die Anforderungen an die Fachkräfte in vielleicht unzumutbarer Weise. Andererseits aber würde eine solche Erweiterung bestehende Schwierigkeiten und Ängste in der Praxis abbauen und zudem ein alternatives berufliches Spektrum erschliessen, Optionen für Aufstieg und neue Berufsfelder eröffnen.

Die Elternarbeit kann als kleine Form, als Vorstufe der Öffnung des Kindergartens zum Umfeld interpretiert werden. Verschiedene Reformmodelle, unter ihnen auch der Situationsansatz, wollen aber mehr (Zimmer 1997). Die Einrichtung wird verstanden als *Teil des Umfeldes* und des Stadtbezirkes. Sie ist Ort des Gemeinwesens, von dem aus die Kinder die äussere Welt erkunden und umgekehrt lädt sie Personen aus dem Umfeld ein zu Festen und Aktivitäten, zu nachbarschaftlicher Begegnung und politischer Verständigung. Die Erzieherin wird zur engagierten Managerin und Gestalterin des Austausches. Doch wenn sich schon die Elternarbeit aus der Sicht der Mitarbeiterinnen gemeinhin schwierig gestaltet, wie erst ist diese umfassendere Perspektive einlösbar? Welche Fähigkeiten sind zu überwinden? Und vor allem, welche zusätzlichen Erwartungen werden an die Erzieherin herangetragen? Hierzu sind Erfahrungen aus Praxisprojekten verfügbar. Insbesondere das Deutsche Jugendinstitut hat verschiedene Ausarbeitungen und Berichte darüber vorgelegt (im Überblick Schneider/ Zehnauer 1997). Allerdings ist diese Thematik eher aus dem Blickwinkel des Kindes entfaltet, weniger wird nach den Folgen für die Erzieherin gefragt; kaum je ist ihre Haltung zur Öffnung des Kindergartens zum Gegenstand quantitativ empirischer Forschung geworden.

Zu berichten ist indes von Erkenntnissen über eine verwandte Facette, über die Verzahnung von Kindergarten und evangelischer *Kirchengemeinde* nämlich. Und diese Befunde werfen ein Licht auf die Unwägbarkeiten bei der Realisierung dieses Anspruchs sowie auf den prinzipiell interaktiven Charakter entsprechender Bemühungen. Sich dem Umfeld öffnen heisst, in Interaktion mit relevanten, bislang eher fern stehenden Personen zu treten, sie für die Institution zu gewinnen. Dies wird umso leichter zu bewerkstelligen sein, je eher bereits ein grundsätzliches Interesse und eine wohlwollende Haltung gegenüber der Einrichtung besteht. Dann kann davon auch die pädagogische Arbeit profitieren: Erzieherinnen im evangelischen

Kindergarten, die sich von der Kirchengemeinde, dem Pastor oder dem Kirchenvorstand jeweils unterstützt und mit Interesse bedacht fühlen, berichten von einem deutlich geringeren Belastungsniveau im alltäglichen Tun und einer ausgeprägten Freude an der Arbeit. Im Gegensatz dazu geht (subjektiv erlebtes) Desinteresse des Umfeldes - mehr noch als Beaufsichtigung - mit deutlich höheren beruflichen Belastungen und geringerer Motivation der Mitarbeiterinnen einher (vgl. Dippelhofer- Stiem/ Kahle 1995). Entsprechende Effekte sind auch auf die religionspädagogische Arbeit zu vermelden. Eine anteilnehmende Haltung von seiten der Eltern, der Geistlichkeit, der Fachberatung wirkt prinzipiell ermutigend. Ganz besonders aber kommt es auf den Kirchenvorstand und die Gemeinde an. Wird jedoch Desinteresse des Umfeldes konstatiert, sinken die Motivation und sämtliche Angebote, die die Fachkräfte den Kinder machen. Wenn es also gelingt, das Umfeld positiv einzubinden, wenn sich der Einsatz und das Engagement, das die Fachkräfte ja zusätzlich entfalten müssen, lohnt, dann sind befruchtende Rückwirkungen auf den Arbeitsalltag wahrscheinlich. Haben jedoch die Bemühungen keinen Erfolg, stossen die Erzieherinnen, was nicht auszuschliessen ist, auf eine desinteressierte, gleichgültige Umgebung, mag dies die Arbeitsmotivation stark beeinträchtigen und anhaltende Frustration hervorrufen. Die Öffnung des Kindergartens ist ein Wagnis, und sie sollte von vorneherein nicht den im pädagogischen Feld Tätigen allein aufgetragen sein, sondern unter Beteiligung verschiedener Gruppen in Gang gesetzt werden. Begleitende, systematische Forschungen, die auf den Erfahrungen von Modellversuchen, etwa zu den „Orten für Kinder“ (DJI 1994), aufbauen, wären unabdingbar.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Nach langer Latenzzeit sind in den letzten Jahren eine Reihe von Publikationen vorgelegt worden, die sich dezidiert der Ausbildung, der Professionalität und der beruflichen Sozialisation von Erzieherinnen, die im Vorschulbereich arbeiten, zuwenden. Diese Tendenz scheint allein angesichts der gesellschaftlichen Bedeutung dieses Berufsstandes erfreulich und geboten - Erzieherinnen gestalten in entscheidender Weise das ausserfamiliale Umfeld der Kinder unter 6 Jahren, ihr Tun ist von maßgeblicher Relevanz für die heranwachsende Generation.

Die vorliegenden Analysen vermitteln grundlegende Einsichten in die Rahmenbedingungen und vielfältigen Strukturen der *fachschulischen Qualifizierung*. Sie geben einen nachhaltigen Eindruck von der Diversität der Eingangsvoraussetzungen, der formalen Wege, bis hin zu den kaum noch zu überschauenden, länder- und trägerspezifisch akzentuierten Zielen, Inhalten und Curricula. Es ist deutlich geworden, wie sehr in diesem Felde ein gravierender Abstimmungs- und Regelungsbedarf zwischen den beteiligten Institutionen und Personengruppen besteht. Nur so wird es gelingen, das Berufsbild zu festigen und zu profilieren, die hohe soziale Bedeutung der Tätigkeit in der Öffentlichkeit zu unterstreichen (Rauschenbach/ Beher/ Knauer 1995, S. 363ff). Nicht zuletzt im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Abschlüsse mit anderen europäischen Ländern (dazu Oberhuemer/ Ulich 1997) ist zu hoffen, dass die notwendigen Verhandlungen zügig vonstatten gehen. Dort wäre auch im einzelnen zu klären, inwieweit eine Anhebung auf Fachhochschulniveau sinnvoll sei oder ob durch eine allseits verbindliche Vorschaltung der Sozialassistentinnen- Ausbildung der Aufwertung des Fachschulstatus' Genüge getan ist. Zudem bliebe abzustimmen, inwieweit an der Breitbandausbildung, der Einbeziehung aller ausserschulischen Bereiche, in denen Kinder und Jugendliche anzuleiten und zu betreuen sind, festzuhalten ist. Aus der Sicht des Elementarsektors, der den meistgewählten Schwerpunkt repräsentiert, erscheint eine Fokussierung und Spezialisierung fruchtbar. Sie würde den Raum für Vertiefungen in jenen Gebieten schaffen, die bislang eher defizitär vermittelt wurden. Ebenfalls augescheinlich ist der Forschungsbedarf. Er besteht bezüglich des langfristigen Ertrags der Ausbildung, insbesondere bei jenen Kohorten,

die in den Feldern der Frühpädagogik tätig werden. Erkenntnisse hierüber würden auch den Fachschulen zugute kommen, vermögen sie doch die allfälligen Erwägungen zur Profilierung und Qualitätssicherung zu konkretisieren.

Bezüglich des *professionalen Selbstbildes* ist zu konstatieren, dass Träger, Eltern und Kinder grundsätzlich mit einer guten fachlichen, keineswegs auf „Mütterlichkeit“ reduzierten ideellen Grundhaltung des Personals in den Einrichtungen rechnen können. Es ist den Fachschulen gelungen, die prinzipielle Bedeutung von Professionalität und pädagogischen Leitbildern zu vermitteln und damit den Grundstein zu legen für die weitere berufliche Sozialisation. In Auseinandersetzung mit den Anforderungen in der Praxis verändern und festigen sich die Vorstellungen und Werte in einem eher sanften Prozess. Dramatischer Wandel ist nicht zu konstatieren. Auch deshalb bleibt das selbstattribuierte Profil des Berufes zu breit, zu vielgestaltig und überzeichnet. Entsprechend treten im alltäglichen Handeln und der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen – nicht aber in den Wissensbeständen zur kindlichen Entwicklung - Defizite zutage. Die Umsetzung der fachlichen Werte und Ambitionen durch die Erzieherinnen, die Überführung in aktive, planerische Gestaltung und Strukturierung bereitet Probleme. Dies verweist auf die Notwendigkeit von Supervision, in deren Rahmen dieser Umsetzungsprozess zu reflektieren und einzuüben, allzu ambitionierte Leitbilder zu reduzieren sind. Auch die Fort- und Weiterbildung sollte sich dieses Themas annehmen und etwa den Ansatz von Ulich (1989) aufgreifen, die Teilnehmerinnen kleine Aufsätze über die Realisierungschancen von Erziehungszielen schreiben zu lassen, um ihnen die Grenzen des eigenen Wollens transparent zu machen. Zudem ist zu bedenken, dass manche Unzulänglichkeit des pädagogischen Tuns auch den Rahmenbedingungen in der Praxis geschuldet sein mag, die zu Belastungen und Unsicherheiten führen. Insgesamt fehlt es zuvorderst an Beobachtungsstudien zum beruflichen Handeln sowie an konzeptionellen Überlegungen über den Zusammenhang zwischen Professionalität, vorgängigen Sozialisationserfahrungen und situativem Verhalten; sie erst schafften die Voraussetzung für die weitere, empirisch fundierte Grundlagenforschung.

Neben der Introspektion des Geschehens im Binnenraum des Kindergartens verlangen *die von aussen* an die Fachkräfte *herangetragenen Erwartungen* der verstärkten Aufmerksamkeit. Erst das gewährleistet ein gründlicheres Verständnis der Rollenkonflikte von Erzieherinnen und mancher Überlastungsphänomene im Alltag der Einrichtungen. Während die Kooperation mit den Eltern relativ gut beleuchtet wurde, sind die aus dem glaubensgebundenen - oder einem anderen weltanschaulichen - Auftrag hervorgehenden Ansprüche an das Personal nur rudimentär untersucht. Dies ist auch sicherlich deshalb der Fall, weil es ein, für die bei den freien Trägern Beschäftigten, sehr sensibles Gebiet berührt. So gibt es nur erste Einblicke in das Spektrum und die Struktur der kirchlichen und religiösen Meinungen und Werte. Es erscheint lohnenswert, diese in gewisser Analogie zu den moralischen Urteilen und Positionen (Grabow 1990), zu erfassen. Auch ist wenig bekannt über die Strategien, die Erzieherinnen anwenden, wenn sie dem kirchlichen Auftrag nicht gerecht werden können oder wollen. Und schliesslich sollte das besondere Interesse den öffentlichen und medial inszenierten Diagnosen gelten, die die in der Gesellschaft verbreiteten Vorstellungen über die Lebenslagen und Bedürfnisse kleiner Kinder mit konstituieren. Es gilt, sie diskursanalytisch (Lange 1999) aufzuarbeiten, auf ihren normierenden Gehalt und in ihrer Wirkung auf Erzieherinnen zu untersuchen.

In der Gesamtschau - so ist abschliessend zu resümieren - verdiente der Elementarbereich und die in ihm tätigen Erzieherinnen auch fürderhin theoretische und forschersiche Beachtung und eine Ausweitung der empirischen Aktivitäten.

Anmerkungen

1. Die Terminologie ist unterschiedlich, nicht selten geprägt von historisch- regionalen Besonderheiten und Vorlieben. Im Rahmen dieser Abhandlung wird zumeist der Begriff Kindergarten als Synonym für alle Einrichtungen verwendet, in denen 3-6 Jährige betreut werden. Die Begriffe Vorschulbereich und Elementarsektor sind ebenfalls als äquivalent zu verstehen.
2. Die historischen Hintergründe und Entwicklungslinien sind in der Literatur gut dokumentiert und aufgearbeitet. Sie werden deshalb im vorliegenden Text relativ knapp wiedergegeben.
3. Im beginnenden 19. Jahrhundert sind eine Reihe von ausserfamilialen Einrichtungen zur institutionellen Betreuung von Kindern entstanden. Dies war im wesentlichen fundiert in zwei gesellschaftliche Entwicklungen: Einerseits erschien es notwendig, die Kinder aus dem Proletariat vor Verwahrlosung zu bewahren, andererseits setzte sich bezüglich der Kinder aus dem bürgerlichen Milieu die Einsicht durch, sie profitierten von Förderung und dem angeleiteten Spielen in Institutionen. Einer der führenden Vertreter der aufkommenden Kindergartenbewegung war Fröbel, dessen Ideen auch heute noch im deutschsprachigen Raum bedeutsam sind (vgl. beispielsweise Kreckler 1971; Zwerger 1980; Erning/ Neumann/ Reyer 1987).
4. Die Berufsbezeichnung änderte sich im Laufe der Zeit. Heute ist die vormalige Kindergärtnerin Erzieherin, zuständig für die ausserschulische und ausserfamiliale Betreuung von Heranwachsenden bis zum 18. Lebensjahr. Der bevorzugte Arbeitsbereich ist aber nach wie vor der Elementarsektor.
5. Obgleich fast ausschliesslich Frauen diesen Beruf ergreifen, scheinen sie - so ist kritisch anzumerken - in manchen Ausbildungsverordnungen, aber auch in wissenschaftlichen Analysen als männlich auf, nämlich als „Schüler“ und „Erzieher“.
6. Der Kompetenzbegriff und seine Bedeutung für die berufliche Bildung ist insbesondere von Bader (1997) reflektiert worden. Er unterscheidet vier Teilkonstrukte - Fach-, Sozial- und Humankompetenz; die Methodenkompetenz ist gleichsam quer gelagert deren integraler Teil.
7. Der Situationsansatz wurde in den 1970er Jahren federführend am Deutschen Jugendinstitut entwickelt, in einem umfangreichen Modellprojekt erprobt und als leitendes pädagogisches Konzept von vielen Einrichtungen eingeführt. Er erteilt der curricularen Planung und „Verschulung“ des Kindergartens eine Absage und will - ausgehend von relevanten Situationen der Kinder - sachbezogenes und soziales Lernen initiieren und miteinander verknüpfen (vgl. die Beiträge in Laewen/ Neumann/ Zimmer 1997; Preissing 1995). Obgleich dieser Ansatz nie systematisch, mit den Methoden der empirischen Sozialforschung evaluiert wurde (dazu Krappmann 1995), gelang nach der Wiedervereinigung Deutschlands die Etablierung in den neuen Bundesländern. Nunmehr werden seine Effekte von der Landauer Gruppe um Wolf mit einem quasi- experimentellen Design untersucht (Wolf/ Becker/ Conrad 1999; Wolf/ Hippchen/ Stuck 2001).
8. Selbstverständlich ist dieser Befund auch Ergebnis von sozialer Erwünschtheit. Und gerade deshalb indiziert er Werte - Vorstellungen des Wünschbaren eben - und gibt Aufschluss über gesellschaftlichen Wandel. Denn wie repräsentative Surveys im Zeitvergleich zeigen, haben konventionelle Erziehungsziele seit den 1950er Jahren kontinuierlich an Zustimmung verloren, zugunsten liberaler, auf Persönlichkeitsbildung und Soziabilität gerichteter Qualitäten (im Überblick Fend 1988). Im Ost- West- Vergleich zeigt sich indessen ein stärkeres Beharren auf traditionellen Orientierungen in den neuen Bundesländern (Feldkircher 1994).
9. Beispiele hierfür geben die kommentierten Instrumentensammlungen von Conrad/ Lischer/ Wolf (1997) und Wolf et al. 2001.
10. Das schliesst nicht aus, dass Kindergärten etwa in sozialen Brennpunkten der Grossstädte massiv mit einem sozial auffälligen Klientel konfrontiert sind. Doch kennzeichnet dies nicht den Regelfall in allen Einrichtungen.

Literatur

- Andres, B./ Dippelhofer-Stiem, B.: Die Kinderkrippe – Diskurs über einen „typischen“ Frauenarbeitsplatz. Empirische Anhaltspunkte zu beruflicher Situation, Alltagserfahrung und fachlichem Selbstverständnis von Krippenmitarbeiterinnen. Bielefeld 1991.
- Arbeitsgruppe am Max- Planck- Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler. Reinbek 1979.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max- Planck- Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek 1994.
- Bader, R.: Studierfähigkeit als Entwicklungsschritt zu wissenschaftlicher Handlungsfähigkeit - Plädoyer für die Feststellung der in beruflichen Bildungsgängen entwickelten Studierfähigkeit durch die Schule. In: R. Arnold/ R. Dobschat/ B. Ott (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Wiesbaden 1997, S. 85-96.
- Bellenberg, G.: Wie Kinder aufwachsen. In: W. Böttcher/ K. Klemm/ T. Rauschenbach (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim 2001, S. 21-37.
- Berger, J./ Colberg- Schrader, H./ Krug, M./ Wunderlich, T.: Land- Kinder- Gärten. Ein Projektbuch des Deutschen Jugendinstituts. Freiburg 1992.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.): Bildungsbericht 2001. Bonn 2001.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn 1998.
- Burkhardt, A.: Prägend bis marginal - zur Position von Mädchen und Frauen in Bildung und Wissenschaft. In: W. Böttcher, W./ K. Klemm/ T. Rauschenbach (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim 2001, S. 303-330.
- Büchel, F./ Spieß, K./ Wagner, G.: Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 49 (1997) 2, S. 528-539.
- Colberg-Schrader, H.: Berufsverständnis und Erzieherarbeit. In: J. Zimmer (Hrsg.): Erziehung in früher Kindheit. Band 6 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1984, S. 153-168.
- Colberg-Schrader, H./ von Derschau, D.: Sozialisationsfeld Kindergarten. In: K. Hurrelmann/ D. Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991, S. 335-353.
- Colberg-Schrader, H./ Krug, M.: Arbeitsfeld Kindergarten. Pädagogische Wege, Zukunftsentwürfe und berufliche Perspektiven. Weinheim 1999.
- Conrad, S./ Wolf, B.: Kindertagesstätten in ihrem Kontext - ein humanökologisches Rahmenmodell. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 46 (1999), S. 81-95.
- Conrad, S./ Lischer, P./ Wolf, B.: Erhebungsmethoden der Externen Empirischen Evaluation des Modellvorhabens Kindersituationen. Landau 1997.
- Daheim, H.: Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession. In: B. Dewe/ W. Ferchhoff/ F.-O. Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992, S. 21-35.
- Dau, R.: Der Beitrag des Kindergartens zur frühkindlichen Sozialisation. Ein Bericht über die Ergebnisse empirischer Untersuchungen. In: F. Neidhardt (Hrsg.): Frühkindliche Sozialisation. Theorien und Analysen. Stuttgart 1975, S. 373-395.
- von Derschau, D.: Personal: Entwicklung der Ausbildung und der Personalstruktur im Kindergarten. In: G. Erning/ K. Neumann/ J. Reyer (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Band II: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Freiburg 1987, S. 67-81.
- von Derschau, D./ Scherpner, M.: Erzieher/ Erzieherin. Blätter zur Berufskunde. Band 2. Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg 1989.
- von Derschau, D./ Thiersch, R.: Überblick über die Ausbildungssituation im Bereich der Tagesbetreuung von Kindern. In: R. Thiersch/ D. Höltershinken/ K. Neumann (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim 1999, S. 13-29.

- Dewe, B./ Otto, H.-U.: Professionalisierung. In: H. Eyferth/ H.-U. Otto/ H. Thiersch (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Neuwied 1987, S. 775-811.
- Dewe, B./ Radtke, F.-O.: Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie- Praxis- Problem in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft „Pädagogisches Wissen“ (1991), S. 143-162.
- Dewe, B./ Ferchhoff, W./ Radtke, F.-O.: Auf dem Wege zu einer aufgabenorientierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Dewe, B./ Ferchhoff, W./ Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992, S. 7-20.
- Dippelhofer-Stiem, B.: Sozialisation in ökologischer Perspektive. Eine Standortbestimmung am Beispiel der frühen Kindheit. Opladen 1995.
- Dippelhofer-Stiem, B.: Fachschulen für Sozialpädagogik aus der Sicht von Absolventinnen. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: R. Thiersch/ D. Höltershinken/ K. Neumann (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim 1999, S. 77-90.
- Dippelhofer-Stiem, B.: Bildungskonzeptionen junger Erzieherinnen: Längsschnittliche Analysen zu Stabilität und Wandel. In: Empirische Pädagogik 14 (2000) 4, S. 327-342.
- Dippelhofer-Stiem, B.: Antizipatorische Sozialisation: Prozesse und Folgen für die Einmündung in den Beruf. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 21 (2001) 4, S. 417-431.
- Dippelhofer-Stiem, B./ Kahle, I.: Die Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Analysen zum professionellen Selbstbild des pädagogischen Personals, zur Sicht der Kirche und zu den Erwartungen der Eltern. Bielefeld 1995.
- Dippelhofer-Stiem, B./ Nakath, J.: Schulische Anforderungen und berufliche Sozialisationsumwelt. Junge Erzieherinnen im Übergang in die Praxis. In: Die berufsbildende Schule 50 (1998) 5, S. 148-152.
- DJI (Deutsches Jugendinstitut) (Hrsg.): Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung. München 1994.
- DJI (Deutsches Jugendinstitut) (Hrsg.): Tageseinrichtungen für Kinder. Pluralisierung von Angeboten. Zahlenspiegel. München 1998.
- Eckert, M./ Klose, J./ Kutscha, G./ Stender, J.: Ausbildungserfahrungen und Weiterbildungsbereitschaft. Aus einer Längsschnittbefragung von Ausbildungsabsolventen. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 4, S. 613-631.
- Engelhardt, D.: Was müssen Erzieherinnen von heute alles leisten? In: Kinderzeit 45 (1993), S. 30-33.
- Engelhardt, W./ Ernst, H.: Dilemmata der ErzieherInnenausbildung zwischen Institution und Profession. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 3, S. 419-435.
- Erning, G./ Neumann, K./ Reyer, J. (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Band 1 und 2. Freiburg 1987.
- Feldkircher, M.: Erziehungsziele in West- und Ostdeutschland. In: M. Braun/ P. Mohler (Hrsg.): Blickpunkt Gesellschaft 3. Einstellungen und Verhalten der Bundesbürger. Opladen 1994, S. 175-208.
- Fend, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt/ M. 1998.
- Frey, A.: Konfliktbewältigungsverhalten von Erzieherinnen. In: B. Dippelhofer-Stiem, / B. Wolf, B. (Hrsg.): Ökologie des Kindergartens. Stand und Desiderate der empirischen Forschung. Weinheim 1997, S. 139-161.
- Frey, A.: Von der Laienhelferin zur Erzieherin. Aspekte zur Geschichte der institutionalisierten Kindererziehung und der Ausbildung des pädagogischen Personals vom 17. bis 20. Jahrhundert. Landau 1998.
- Frey, A.: Erzieherinnenausbildung gestern - heute - morgen. Konzepte und Modelle zur Ausbildungs-evaluation. Landau 1999.
- Frey, A.: Berufliche Handlungskompetenz - Kompetenzentwicklung und Kompetenzvorstellungen in der Erzieherinnenausbildung. In: Empirische Pädagogik, Sonderheft „Kontextuelle Bedingungen, Kompetenzen und Bildungsvorstellungen von Erzieherinnen“, 2002. (Im Druck).

- Frey, A./ Wolf, B.: Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und ihre pädagogische Arbeit im Kindergarten. In: E. Möller/ J. Abel, / G. Neubauer/ Treumann, K.-P. (Hrsg.): Kindheit, Familie und Jugend. Ergebnisse empirischer pädagogischer Forschung. Münster 1996, S. 35-45.
- Fried, L.: Werden Mädchen im Kindergarten anders behandelt als Jungen? Analysen von Stuhlkreisgesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S. 471-492.
- Fried, L.: Qualität von Kindergärten aus der Perspektive von Erzieherinnen: Eine Pilotuntersuchung. In: Empirische Pädagogik, Sonderheft „Kontextuelle Bedingungen, Kompetenzen und Bildungsvorstellungen von Erzieherinnen“, 2002. (Im Druck).
- Fried, L./ Roßbach, H.-G./ Tietze, W./ Wolf, B.: Elementarbereich. In: K. Ingenkamp/ R. Jäger/ H. Petillon/ B. Wolf (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Band I. Weinheim: 1992, S. 197-263.
- Fthenakis, W./ Nagel, B./ Strätz, R./ Sturzbecher, D./ Eirich, H./ Mayr, T.: Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen: Eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen. (Institut für Frühpädagogik; mehrbändige Ausgabe). München 1995.
- Fthenakis, W./ Eirich, H. (Hrsg.): Erziehungsqualität im Kindergarten. Forschungsergebnisse und Erfahrungen. Freiburg 1998.
- Fthenakis, W./ Textor, M. (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Weinheim 1998.
- Fuchs, D. (Hrsg.): Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Freiburg 1995.
- Gebser, K. (1997) Belastung im Kontext erzieherischen Verhaltens. In: B. Dippelhofer-Stiem/ B. Wolf (Hrsg.): Ökologie des Kindergartens. Stand und Desiderate der empirischen Forschung. Weinheim 1997, S. 89-107.
- Giesecke, H.: Das „Ende der Erziehung“. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung. In: A. Combe/ W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/ M. 1997, S. 391-403.
- Gildemeister, R./ Robert, G.: Probleme beruflicher Identität in professionalisierten Berufen. In: H.-P. Frey/ K. Haußer (Hrsg.): Identität: Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart 1987, S. 70-85.
- Gleich, J.: Das Problem Erzieherfluktuation. Band 10 der Schriftenreihe des Diözesan- und Caritasverbandes. Köln 1993.
- Gleser, C.: Förderung und Bildung von Kleinkindern unter 3 Jahren in Altersgemischten Gruppen. Eine explorative Studie zu Sichtweisen von Erzieherinnen in Elternvereinen. In: Empirische Pädagogik, Sonderheft „Kontextuelle Bedingungen, Kompetenzen und Bildungsvorstellungen von Erzieherinnen“, 2002.
- Grabow, M.: Die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit in der Erzieherinnenausbildung. Frankfurt/ M. 1990.
- Grossmann, W. (Hrsg.): Kindergarten und Pädagogik. Grundlagentexte zur deutsch- deutschen Bestandsaufnahme. Weinheim 1992.
- Gruschka, A./ Zern, H.: Familienunterstützung und Erzieherausbildung - eine Studie zur Relevanz des Problems der Familienunterstützung im Erfahrungshintergrund der Schüler, in den Lehrplänen und in der Struktur der Erzieherausbildung. In: A. Erhardt-Kramer/ A. Gruschka/ C. Preissing/ R. Prott/ H. Zern (Hrsg.): Der Familienbezug in der Erzieherausbildung. Materialien zum Siebten Jugendbericht (Band 8). München 1987, S. 105-216.
- Hartmann, H.: Arbeit, Beruf, Profession. In: T. Luckmann/ W. Sprondel (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln 1972, S. 36-52.
- Heinz, W.: Arbeit, Beruf, Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim 1995.
- Hieber, A./ Lukatis, I.: Zwischen Engagement und Enttäuschung. Frauenerfahrungen in der Kirche. Hannover 1994.
- Höfer, R./ Straus, F./ Klöver, B.: Qualität in Kinderkrippen. Ein Forschungsbericht zur Evaluation der Zufriedenheit von Eltern, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in 37 städtischen Kinderkrippen und zwei Kooperationseinrichtungen. (Institut für Praxisforschung und Projektberatung sowie Sozialreferat der Landeshauptstadt München). München 2000.

- Höltershinken, D.: Die neuen Richtlinien für Fachschulen für Sozialpädagogik in Nordrhein- Westfalen. Eine Herausforderung für weitere Reformen. In: R. Thiersch/ D. Höltershinken/ K. Neumann (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim 1999, S. 91-108.
- Joos, M.: Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland. Weinheim 2001.
- Jopp-Nakath, J./ Dippelhofer-Stiem, B.: Die berufliche Umwelt der Erzieherin als Qualitätsmerkmal. In: L. Fried/ B. Dippelhofer-Stiem/ M.-S. Honig/ L. Liegle (Hrsg.): Indikatoren für ‚Qualität‘ von Bildungseinrichtungen am Beispiel von Kindertagesstätten: Probleme der Auswahl und Begründung. Berichte und Studien aus dem Fach Pädagogik der Universität Trier (Band 34). Trier 2001, S. 9-19.
- Jost, E.: Berufsbildung. In: W. Böttcher/ K. Klemm. (Hrsg.): Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim 1995, S. 139-179.
- Kahle, I.: Die Elternarbeit als Bindeglied zwischen familärer und institutioneller Ökologie. In: B. Dippelhofer-Stiem/ B. Wolf (Hrsg.): Ökologie des Kindergartens. Stand und Desiderate der empirischen Forschung. Weinheim 1997, S. 49-76.
- Kahle, I.: Grenzen der Erziehungsarbeit. Über Belastungen im beruflichen Alltag von Erzieherinnen. In: Diskurs 1 (1999), S. 68-77.
- Kahle, I.: Das professionelle Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte. Zur Entwicklung des Berufsbildes im Übergang von der Ausbildung in die berufliche Praxis. Arbeitsbericht 10 der DFG-Längsschnittstudie zur beruflichen Sozialisation junger Erzieherinnen. Magdeburg 1998.
- Kahle, I.: Das professionelle Selbst- und Fremdbild im Erzieherinnenberuf. Am Beispiel der Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Aachen 2000.
- Kallert, H.: Die Einstellung von Krippenmitarbeiterinnen zu ihrer Tätigkeit. In: Unsere Jugend 10 (1988), S. 418-421.
- Karsten, M. E.: Frauen arbeiten ander(e)s - Frauenarbeit in personenbezogenen sozialen Dienstleistungen. In: R. Winter (Hrsg.): Frauen verdienen mehr. Zur Neubewertung von Frauenarbeit im Tarifsystem. Berlin 1994, S. 25-41.
- Kindergarten Heute (Hrsg.): Der vergessene Beruf. Auswertung der Umfrage zur Situation der Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder, 20 (1990), 4, S. 3-26.
- Klewitz, M./ Schildmann, U./ Wobbe, T. (Hrsg.): Frauenberufe - hausarbeitsnah? Zur Erziehungs-, Bildungs- und Versorgungsarbeit von Frauen. Pfaffenweiler 1989.
- Krappmann, L.: Reicht der Situationsansatz? Nachträgliche und vorbereitende Gedanken zu Förderkonzepten im Elementarbereich. In: Neue Sammlung 35 (1995), S. 109-124.
- Krappmann, L.: Kinderbetreuung als kulturelle Aufgabe. In: W. Tietze (Hrsg.): Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen. Neuwied 1996, S. 20-29.
- Krecker, M.: Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung. Berlin (Ost) 1971.
- Krenz, A.: Unzufriedenheit und Belastungen von Erzieherinnen in schleswig-holsteinischen Kindergärten. Ergebnisse und Hintergründe einer breit angelegten Befragung. Unsere Jugend 45 (1993), S. 200-209.
- Krüger, H.: Berufsausbildung und weiblicher Lebenslauf: Das Ende einer langen Tradition - der Neubeginn für Ausbildung und Beruf? In: U. Rabe- Kleberg,/ H. Krüger,/ M. Karsten/ T. Bals (Hrsg.): Dienstleistungsberufe in Krankenpflege, Altenpflege und Kindererziehung: Pro Person. Bielefeld 1991, S. 19-35.
- Laewen, H.-J./ Neumann, K./ Zimmer, J. (Hrsg.): Der Situationsansatz - Vergangenheit und Zukunft. Theoretische Grundlagen und praktische Relevanz. Seelze 1997.
- Lange, A.: Der Diskurs der neuen Kindheitsforschung. Argumentationstypen, Argumentationsfiguren und methodologische Implikationen. In: S.-M. Honig/ A. Lange/ H. Leu (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim 1999, S. 51-68.
- Lempert, W.: Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung. Hohengehren 1998.
- Liegle, L., Vorschulerziehung. In: O. Anweiler/ W. Mitter/ H. Peisert/ H.-P. Schäfer/ W. Stratenwerth (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der

- Deutschen Demokratischen Republik. (Materialien zur Lage der Nation, hrsg. vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen). Köln 1990, S. 157-170.
- Mayer, C.: Entstehung und Stellung des Berufs im Berufsbildungssystem. In: K. Harney./ H.E. Tenorth. (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. 40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (1999), S. 35-60.
- Merten, R./ Olk, T.: Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven. In: A. Combe/ W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/ M. 1997, S. 570- 613.
- Metzinger, A.: Zur Geschichte der Erzieherausbildung. Quellen - Konzeptionen - Impulse - Innovationen. Frankfurt/ M. 1993.
- Meulemann, H.: Werte und Wertewandel. Zur Identität einer geteilten und wieder vereinten Nation. Weinheim 1996.
- Milbach, B.: Attraktivität von Fortbildungsveranstaltungen für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich. In: B. Dippelhofer-Stiem/ B. Wolf (Hrsg.): Ökologie des Kindergartens. Stand und Desiderate der empirischen Forschung. Weinheim 1997, S. 109-138.
- Müller, C.W.: Anmerkungen zur Geschichte sozialer Berufe. In: H. Pfaffenberger/ M. Schenk (Hrsg.): Sozialarbeit zwischen Berufung und Beruf. Professionalisierungs- und Verwissenschaftlichungsprobleme der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Münster 1993, S. 11-22.
- Münder, J.: Das neue Jugendhilferecht. In: Soziale Praxis, 10. Münster 1991.
- Mundt, J./ Bargel, T./ Fauser, R./ Henze, K./ Kuthe, M.: Eltern und Kindergarten. Ergebnisse einer Untersuchung zu ihrem Verhältnis in verschiedenen Umwelten. (BMBW- Werkstattberichte Nr. 24). Bonn 1980.
- Musiol, M.: Kontinuität und Wandel im Rollenverständnis von Erzieherinnen in den neuen Bundesländern. In: B. Dippelhofer-Stiem/ B. Wolf (Hrsg.): Ökologie des Kindergartens. Stand und Desiderate der empirischen Forschung. Weinheim 1997, S. 77-88.
- Nagel, B.: Altersstruktur und Altersentwicklung der pädagogischen Fach- und Hilfskräfte in den bayerischen Kindergärten. In: Unsere Jugend 10 (1988), S. 422-426.
- Nauck, B./ Bertram, H. (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich. Opladen 1995.
- Nave- Herz, R.: Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland. Hannover 1997.
- Netz, T.: Erzieherinnen auf dem Weg zur Professionalität. Studien zur Genese der beruflichen Identität. Frankfurt/ M. 1998.
- Neubauer, E.: Erziehverhalten bei der Bewältigung sozialer Konflikte. Bergheim 1986.
- Neumann, K.: Verpaßte Gelegenheiten? Zur Entwicklung der Pädagogik der frühen Kindheit im Prozeß der Wiedervereinigung. In: H.-J. Laewen/ K. Neumann/ J. Zimmer (Hrsg.): Der Situationsansatz - Vergangenheit und Zukunft. Theoretische Grundlagen und praktische Relevanz. Seelze 1997, S. 15-26.
- Nickel, H./ Schmidt- Denter, U./ Ungelenk, B.: Erzieher, Eltern und Kinder im Vorschulbereich. In: H. Nickel (Hrsg.): Psychologie der Entwicklung und Erziehung. Zwanzig Jahre empirische Forschung unter ökopyschologischer Perspektive. Pfaffenweiler 1993, S. 106-120.
- Oberhuemer, P./ Ulich, M.: Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union. Weinheim 1997.
- Parmentier, K./ Schade, H.-J./ Schreyer, F.: Berufe im Spiegel der Statistik. Beschäftigung und Arbeitslosigkeit 1993-1997. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB 60). Nürnberg 1998.
- Peukert, U.: Der demokratische Gesellschaftsvertrag und das Verhältnis zur nächsten Generation. Zur kulturellen Neubestimmung und zur gesellschaftlichen Sicherung frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Neue Sammlung 37 (1997) 2, S. 277-293.
- Preissing, C.: Zur Topographie produktiver Inseln und weißer Flecken: Hintergründe und Erklärungsversuche. In: Neue Sammlung 35 (1995), S. 65-77.
- Rabe-Kleberg, U.: Frauenberufe – Zur Segmentierung der Berufswelt. Bielefeld 1987.

- Rabe-Kleberg, U.: Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In: A. Combe/ W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/ M. 1997, S. 276-302.
- Rauschenbach, T./ Beher, K./ Knauer, D.: Die Erzieherin - Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim 1995.
- Rauschenbach, T./ Schilling, M.: Soziale Dienste. In: W. Böttcher./ K. Klemm/ T. Rauschenbach (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim 2001, S. 207-270.
- Röchner, M.: Erziehungspraxis im Kindergarten: Curricula, Einstellungen und Verhalten. In: B. Wolf (Hrsg.): Zuwendung und Anregung. Lernumweltforschung zur Sprachentwicklung im Elternhaus und Kindergarten. Weinheim 1987.
- Roßbach, H.-G.: Entwicklungen im Kindergarten und in der Grundschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (2000) 1, S. 21-34.
- Rosenau, R.: Dritte Fachtagung Sozialpädagogik. Einstiegsebene Erzieherausbildung. In: Die berufsbildende Schule 52 (2000) 6, S. 177-180.
- Schallberger, U.: Die Stabilität interindividueller Unterschiede als sozialisationstheoretisches Problem. Person - Umwelt - Effekte und ihre Folgen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3 (1997), S. 231-243.
- Schneider, K./ Zehnauer, A.: Die Weiterentwicklung von Prinzipien des Situationsansatzes in handlungsorientierten Forschungsprojekten am Deutschen Jugendinstitut. In: H.-J. Laewen/ K. Neumann/ J. Zimmer (Hrsg.): Der Situationsansatz - Vergangenheit und Zukunft. Theoretische Grundlagen und praktische Relevanz. Seelze 1997, S. 131-142.
- Schütze, F.: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: A. Combe/ W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/ M. 1997, S. 183-275.
- Sprey-Wessing, T.: Kindergarten - wohin? Zwischen Ende der Reformphase und neuer Herausforderung. In: Unsere Jugend 39 (1987), S. 491-502.
- Stoller, D.: Anspruch und Wirklichkeit kirchlicher Erziehung. Analyse und Folgerungen für die Kindergartenzeit. München 1980.
- Strätz, R.: Die Kindergartengruppe. Soziales Verhalten drei- bis fünfjähriger Kinder. Köln 1986.
- Teichler, U.: Qualifikationsforschung. In: R. Arnold/ A. Lipsmeier (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 501-508.
- Textor, M.: Was erwarten Eltern wirklich vom Kindergarten? In: Kinderzeit 2 (1992), S. 23-25.
- Thiersch, R./ Höltershinken, D./ Neumann, K. (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim 1999.
- Tietze, W./ Meischner, T./ Gänsfuß, R./ Grenner, K./ Schuster, K.-M./ Völkel, P./ Roßbach, H.-G.: Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied 1998.
- Ulich, K.: Erziehungsziele und Erziehungsschwierigkeiten aus der Sicht von Erzieherinnen. Eine qualitative Studie. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 36 (1989), S. 56-60.
- Ulshoefer, H.: „Abgewickelt oder gleichgestellt ...“ Erzieherische Dienstleistungsberufe in den Ländern der ehemaligen DDR. In: U. Rabe- Kleberg/ H. Krüger/ M. Karsten/ T. Bals (Hrsg.): Dienstleistungsberufe in Krankenpflege, Altenpflege und Kindererziehung: Pro Person. Bielefeld 1991, S. 216-219.
- Winnefeld, F. und Mitarbeiter: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. Beiträge zur Pädagogischen Psychologie. München 1957.
- Winter, R.: Ausbildung, Arbeitsanforderungen und Tarifvertrag: Erzieherinnen tragen (k)eine Verantwortung? In: R. Winter (Hrsg.): Frauen verdienen mehr. Zur Neubewertung von Frauenarbeit im Tarifsysteem. Berlin 1994, S. 247-268.
- Wolf, B. (Hrsg.): Zuwendung und Anregung. Lernumweltforschung zur Sprachentwicklung im Elternhaus und Kindergarten. Weinheim 1987.

- Wolf, B.: Brunswik und ökologische Perspektiven in der Psychologie. Weinheim 1995.
- Wolf, B.: Kindereinrichtungen aus zwei Welten? In: B. Dippelhofer-Stiem/ B. Wolf (Hrsg.): Ökologie des Kindergartens. Theoretische und empirische Befunde zu Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen. Weinheim 1997, S. 163-191.
- Wolf, B.: Wie schätzen Erzieherinnen aus ostdeutschen Kindertagesstätten die Beteiligung von Eltern ein? In: Empirische Pädagogik, Sonderheft „Kontextuelle Bedingungen, Kompetenzen und Bildungsvorstellungen von Erzieherinnen“, 2002. (Im Druck).
- Wolf, B./ Becker, P./ Conrad, S.: Der Situationsansatz in der Evaluation. Ergebnisse der Externen Empirischen Evaluation des Modellvorhabens „Kindersituationen“. Landau 1999.
- Wolf, B./ Hippchen, G./ Stuck, A.: Und sie haben sich doch etwas bewegt. Auswirkungen von „Kindersituationen“ vier Jahre danach. In: Empirische Pädagogik 15 (2001) 3, S. 429-454.
- Wolf, B./ Stuck, A./ Roux, S./ Lindhorst, H./ Hippchen, G.: Erhebungsmethoden in der Kindheitsforschung. Aachen 2001.
- Wolfram, W.: Das pädagogische Verständnis der Erzieherin. Einstellungen und Problemwahrnehmungen. Weinheim 1995.
- Zimmer, J.: Das Projekt „Kindersituationen“ in den neuen Bundesländern. In: H.-J. Laewen/ K. Neumann/ J. Zimmer (Hrsg.): Der Situationsansatz - Vergangenheit und Zukunft. Theoretische Grundlagen und praktische Relevanz. Seelze 1997, S. 147-153.
- Zwinger, B.: Bewahranstalt - Kleinkinderschule - Kindergarten. Aspekte nichtfamilialer Kleinkinderziehung in Deutschland im 19. Jahrhundert. Weinheim 1980.