

Samuel Kähler

Pädagogische Fachkräfte und ihr Bild vom Kind

Eine rekonstruktive Studie im Feld
der Kindertagesbetreuung

Pädagogische Fachkräfte und ihr Bild vom Kind

Samuel Kähler

Pädagogische Fachkräfte und ihr Bild vom Kind

Eine rekonstruktive Studie im Feld
der Kindertagesbetreuung

 Springer VS

Samuel Kähler
Institut für Kindheits- und
Schulpädagogik
Justus-Liebig-Universität Gießen
Gießen, Deutschland

Gießener Dissertation im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften

ISBN 978-3-658-44807-3 ISBN 978-3-658-44808-0 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-44808-0>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2024

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten. Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Wenn Sie dieses Produkt entsorgen, geben Sie das Papier bitte zum Recycling.

Danksagung

Am Ende dieses langen Prozesses möchte ich all denen danken, die mich in den vergangenen Jahren begleitet haben und es mir ermöglicht haben, den langen Weg einer Promotion zu gehen.

Zuvorderst zu nennen ist mein Doktorvater Norbert Neuß. Ich danke dir für die Chance, die du mir gegeben hast, und für die lehrreiche, intensive und vor allem auch schöne Zeit an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Danken möchte ich an dieser Stelle auch Anja Seifert, die sich dazu bereiterklärt hat, die Zweitbetreuung zu übernehmen. Genauso zu Dank verpflichtet bin ich allen pädagogischen Fachkräften, die mit mir gesprochen haben, ohne genau zu wissen, worauf sie sich einlassen, und die ihre Ansichten, ihr Wissen und ihre Erfahrungen mit mir geteilt haben.

Zudem bedanke ich bei meiner Familie, die mich immer wieder ermutigt und unterstützt hat. Ich bedanke mich bei dir, Johanna. Du hast mir mehr als einmal geholfen, meine Gedanken zu sortieren, und mich in dem langen Prozess nicht nur unterstützt, sondern auch ausgehalten. Ich bedanke mich bei meinen Eltern, die mich immer ermutigt und begleitet haben. Und ich danke meinen Korrekturleserinnen, die meine Arbeit in mühsamen Stunden lektoriert haben.

Und nicht zu vergessen sind all diejenigen, die mich insbesondere in meiner Studienzeit an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg geprägt, ermutigt und darin unterstützt haben, diesen Weg zu gehen. Zu nennen sind Marcus Rauterberg, Katharina Schneider, Beate Vomhof und Roswitha Staeger.

Kinder sind...

.....
.....
.....

(bitte beim Ausfüllen auf möglichst wertschätzende Stereotypisierungen achten)¹

¹ In dankbarer Anlehnung an Franz Kaspar Krönig (2018).

Inhaltsverzeichnis

1	Hinführung: Erkenntnisinteresse, Forschungsfragen und Forschungsfeld	1
1.1	Einleitung	1
1.2	Aufbau der Arbeit	4
1.3	Kindertageseinrichtungen und ihre Fachkräfte	5
2	Wissenschaftliche Perspektiven auf das Kind	25
2.1	Das Bild vom Kind in historischer Perspektive: Die Historisierung von Kindheit	25
2.2	Das Bild vom Kind in disziplinärer Perspektivierung	33
3	Einbettung in die Forschungslandschaft	63
3.1	Diskursanalytische Perspektive	64
3.2	Akteursbezogene Perspektive	72
3.3	Studien zwischen Disposition und Performanz	84
3.4	Zwischenfazit und Ausblick	87
4	Grundlagen- und gegenstandstheoretische Präzisierungen	91
4.1	Die Praxeologische Wissenssoziologie: Verortung in der Methodologie der Dokumentarischen Methode	91
4.2	Der Forschungsgegenstand: Das Bild vom Kind	105

5	Forschungsmethoden und Anlage der Studie	117
5.1	Verortung in der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung	117
5.2	Das teilnarrative Leitfadenterview als Erhebungsmethode	121
5.3	Das Sample und Strategien der Fallauswahl	147
5.4	Die Dokumentarische Methode als Auswertungsmethode	155
5.5	Zwischenfazit und Ausblick	170
6	Erkenntnisse	173
6.1	Basistypik: Das Kind in asymmetrischer Rahmung	174
6.2	Sinngenetische Typologie der impliziten Kindbilder	190
6.3	Explizite Kindbilder: Ontologisierungen des kindlichen Wesens	246
6.4	Antworten auf die Forschungsfragen	261
7	Diskussion	267
7.1	Rückbindung an den Stand der Forschung: Neue Erkenntnisse und Perspektiven	267
7.2	Limitationen und Ausblick	273
7.3	Das Bild vom Kind: Sechs Thesen	279
8	Fazit	295
	Literaturverzeichnis	301



Hinführung: Erkenntnisinteresse, Forschungsfragen und Forschungsfeld

1

1.1 Einleitung

Das »Bild vom Kind« ist eine in der Kindheitspädagogik und insbesondere in dem Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung fest verankerte und geläufige Begriffskomposition. Deutlich wird diese Verankerung zum Beispiel dann, wenn pädagogische Fachkräfte der Kindertagesbetreuung ohne Weiteres Auskunft über ihr Bild vom Kind geben und dieses inhaltlich ausfüllen können (vgl. Abschn. 6.3). Sichtbar wird die Selbstverständlichkeit dieser Semantik gleichsam in den Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder als zentrales Orientierungs- und Steuerungsinstrument für das Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung (vgl. Thiersch 2014, S. 188; Smidt/ Schmidt 2012, S. 244; Knauf 2022, S. 70). In diesen findet sich – unter der Überschrift:»Das Bild vom Kind« – in aller Regel ein *expressis verbis* zum Ausdruck gebrachtes Verständnis davon, was und wie Kinder ganz allgemein sind (oder sein sollen). Dies zeigt beispielsweise der Blick nach Bayern:

„Kinder gestalten ihre Bildung und Entwicklung von Geburt an aktiv mit und übernehmen dabei entwicklungsangemessen Verantwortung, denn der Mensch ist auf Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit hin angelegt. Bereits sehr kleine Kinder sind eher aktive Mitgestalter ihres Verstehens als passive Teilhaber an Umweltereignissen und können ihre Bedürfnisse äußern. Sie wollen von sich aus lernen, ihre Neugierde und ihr Erkundungs- und Forscherdrang sind der Beweis“ (Bildungs- und Erziehungsplan Bayern 2019, S. 11).

Derartige Setzungen hinsichtlich des kindlichen Wesens sind grundlegender Bestandteil handlungsanleitender Konzeptpapiere der Kindertagesbetreuung, wie es sich gleichsam im Orientierungsplan Baden-Württembergs widerspiegelt:

„Das Kind ist Akteur, Subjekt, das sich aktiv die Welt erschließt, aneignet und gestaltet. Das gilt vom einfachsten Wahrnehmungsprozess über die Begriffsbildung bis hin zum kreativen Problemlösen und zum sozialen Handeln“ (Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen 2011, S. 8).

Der hessische Bildungs- und Erziehungsplan geht noch einen Schritt weiter, indem nicht nur die Seinsweise des Kindes festgelegt wird, sondern gleichsam die Orientierung der Fachkräfte hieran explizit zum Ausdruck gebracht und als Gewissheit formuliert wird:

„Fach- und Lehrkräfte aus dem Elementar- und Primarbereich orientieren sich dabei an demselben Bild vom Kind, als ein aktives, kompetentes, seinen eigenen Lern- und Entwicklungsprozess ko-konstruierendes Kind, mit Freude am Lernen und mit individuellen Stärken und Schwächen“ (Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen 2019, S. 12).

Mit den nur exemplarisch zusammengetragenen Verweisen auf die Bildungs- und Erziehungspläne der Länder zeigt sich: Das Bild vom Kind als programmatische Semantik ist auf konzeptueller Ebene zentraler Bestandteil (bildungs-)politischer Steuerungsdokumente für das Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung. Ferner zeigt sich ein nahezu geteiltes Verständnis davon, was und wie Kinder sind, und es dokumentiert sich in diesen Auszügen eine geteilte Relevanzsetzung eben dieser Festlegungen kindlicher Seins-Weisen (vgl. Abschn. 3.1).¹

Spannenderweise zeigen sich diese Relevanzsetzungen nicht nur in den Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder; vielmehr finden sich weitere Diskurszusammenhänge (in der Kindheitspädagogik) mit ähnlich gelagerten Relevanzzuschreibungen. Diesbezüglich zu nennen sind unter anderem die Diskurse um Qualitätsforschung und -entwicklung. In diesen wird das Bild vom Kind als Teil der Orientierungsqualität explizit als bedeutsamer Bezugs- und Ausgangspunkt der pädagogischen Tätigkeit (Prozessqualität) benannt und sodann auch miterhoben (vgl. z. B. Tietze 2008; Tietze/Viernickel 2016). So verweisen beispielsweise die AutorInnen des nationalen Kriterienkataloges auf ein, diesem Katalog zugrunde liegendes, Bild vom Kind als „aktiv Lernende“ (ebd., S. 32)

¹ Mit Blick auf diskursanalytische Studien zeigt sich nicht nur eine inhaltliche Anschlussfähigkeit, sondern gleichsam eine geteilte Weise des Sprechens über Kinder im Sinne essentialisierender Homogenisierungen (vgl. Abschn. 3.1). Dies ist eine Sprechweise, die den pädagogischen Fachkräften geläufig ist und von diesen gleichsam aufgerufen wird, wie im empirischen Teil dieser Arbeit aufgezeigt werden kann (vgl. Kap. 6).

und sich selbst bildende Konstrukteure von Wissen und Bedeutung (vgl. ebd., S. 32 f.).

Ähnliches ist hinsichtlich der Professionalisierungsdiskurse zu attestierten, in denen an verschiedenen Stellen das Bild vom Kind als ein zentraler Teilaspekt einer professionellen Haltung benannt wird:

„Mit dem Terminus ‚professionelle Haltung‘ sind also konkret Orientierungsmuster im Sinne von handlungsleitenden (ethisch-moralischen) Wertorientierungen, Normen, Deutungsmustern und Einstellungen gemeint, die pädagogische Fachkräfte in ihre Arbeit und Gestaltung der Beziehung einbringen. Das Bild vom Kind und das eigene professionelle Rollen- und Selbstverständnis gehören im Kern zu dieser Haltung“ (Nentwig-Gesemann et al. 2011, S. 10).

Hieran anschließende Kompetenzmodelle greifen diese Setzungen auf, wenn sie die professionelle Haltung als entscheidenden Bezugsrahmen des Handelns und Denkens pädagogischer Fachkräfte voraussetzen und somit als bedeutsam für den „professionellen Handlungsvollzug“ (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann 2022, S. 178) annehmen (vgl. ebd., S. 177 f.; Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 17 ff.).

Mit dem »Bild vom Kind« wird eine Terminologie zum Forschungsgegenstand, die in vielfältigen Zusammenhängen aufgerufen wird, die auch über die Kindheitspädagogik hinausreichen. So begründen zum Beispiel Christoph Wulf und Jörg Zierfas (2014) aus ihrer Perspektive der pädagogischen Anthropologie die Bedeutung von Menschen- und Kindbildern mit dem Verweis auf deren Zusammenhang mit bestimmten Vorstellungen von richtig und falsch, die „Zuschreibungen ermöglichen, Erwartungen strukturieren und erzieherische Maßnahmen legitimieren“ (ebd., S. 12). Dem folgend formuliert es Hans Scheuerl (1994) als Aufgabe (der pädagogischen Anthropologie), diese hinter jeder Pädagogik stehenden, personen-, kultur-, zeit- und strömungsspezifischen Bilder, die auf vielfältige Weise zum Ausdruck gebracht werden, interpretierend zu rekonstruieren (vgl. ebd., S. 242).

Somit knüpft die vorliegende Arbeit mit dem gewählten Forschungsgegenstand an eine – insbesondere in der Kindheitspädagogik – populäre Begrifflichkeit an und setzt sich zugleich in kritischer Distanz hierzu, da es an dieser Stelle vielmehr um eine empirisch-praxeologische Auseinandersetzung und Unterfütterung eben dieser Debatte gehen soll, als (nur) um eine theoretisch-konzeptionelle Bearbeitung. Es wird nicht das Ziel verfolgt, ein »richtiges« Bild vom Kind zu formulieren, um dieses sodann auf sein Vorhandensein zu prüfen. Vor dem Hintergrund der bis hierhin bereits angedeuteten konzeptuellen und diskursiven Relevanzzeugung einerseits und dem in Kapitel 3 sichtbar werdenden

Forschungsdesiderat andererseits² steht in dieser empirisch angelegten Studie vielmehr folgende Forschungsfrage als Ausgangspunkt:

Welches Bild vom Kind haben pädagogische Fachkräfte der Kindertagesbetreuung?

Hieran anschließend lassen sich weitere Fragen anknüpfen. So stellt sich mit Blick auf die aufgezeigte diskursive Bearbeitung und Festlegung des Bildes vom Kind die Frage, inwiefern diskursiv virulente Kindbilder für pädagogische Fachkräfte relevant sind. Es gilt zu klären, inwiefern diese Setzungen von den Fachkräften geteilt werden und bei diesen »ankommen« oder ob sich vielmehr grundlegende Differenzen finden lassen. Um auf diese Fragen Antworten zu generieren, stellt sich gleichsam die (theoretisch zu bearbeitende) Frage nach dem Bild vom Kind der Kindheitspädagogik als zentrale Bezugsdisziplin des Handlungsfeldes der Kindertagesbetreuung. Ferner ist zu klären, inwiefern sich das Bild vom Kind pädagogischer Fachkräfte überhaupt als bedeutsamer Bezugspunkt erweist, ob dieses für das Erleben und Ausgestalten der beruflichen Tätigkeit überhaupt relevante Bezugsgröße ist. Wenngleich »die Praxis« im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit nicht direkt in den Blick genommen wird, so wird über das gewählte Vorgehen – über den Fokus auf handlungsleitendes Erfahrungswissen der Fachkräfte – eine Ebene der „propositionalen Performanz“ (Bohnsack 2017, S. 143) in den Blick genommen (vgl. Abschn. 4.2.2). Letztlich ist das Ansinnen dieser Arbeit, die Frage nach dem Bild vom Kind empirisch-deskriptiv zu wenden, indem das Bild vom Kind pädagogischer Fachkräfte rekonstruiert wird.

1.2 Aufbau der Arbeit

Ausgehend von der zuvor aufgezeigten Relevanz des gewählten Themas wird dieses wie folgt bearbeitet: In einem ersten Schritt wird – anschließend an die in diesem Kapitel vorgenommene Hinführung – das Forschungsfeld der Kindertagesbetreuung sowie die beforschte Akteursgruppe beschrieben. Hieran anschließend wird in Kapitel 2 aus verschiedenen Perspektiven auf das Bild vom Kind geblickt. So wird sowohl eine historische Perspektive eingenommen als

² Wie in Kapitel 3 ausführlich aufgezeigt, finden sich primär diskursanalytische Studien, die unter anderem die oben bereits zitierten Weisen des Sprechens über Kinder im Rahmen bildungspolitischer Dokumente aufdecken. Hinsichtlich akteursbezogener Studien ist dahingegen ein Desiderat zu konstatieren.

auch die Frage gestellt, was das Bild vom Kind der Kindheitspädagogik inhaltlich und in seiner Logik ausmacht. In dem hierauf folgenden Kapitel 3 wird der aktuelle Stand der Forschung dargelegt, wobei zwischen diskursanalytischen und akteursbezogenen Studien unterschieden wird. In Kapitel 4 werden grundlagen- und gegenstandstheoretische Präzisierungen vorgenommen. Aufgezeigt werden zum einen die Bezüge zur Praxeologischen Wissenssoziologie nach Bohnsack (2017); zum anderen wird der Forschungsgegenstand geklärt, wobei in Anlehnung an die methodologische Grundlegung zwischen expliziten und impliziten Kindbildern unterschieden wird. Analytisch differenziert wird – unter anderem mit Bezug auf Nentwig-Gesemann et al. (2011) – zwischen einem explizit-theoretischen Wissen und einem impliziten, erfahrungsbezogenen Wissen (vgl. ebd., S. 13). In Kapitel 5 wird der methodische Aufbau der Studie beschrieben; ausgehend von einer Verortung in der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung – und der Begründung dieser Verortung für das Vorhaben – erfolgt sodann die Darlegung des leitfadengestützten Interviews als Erhebungsmethode und der Dokumentarischen Methode als Auswertungsmethode. Ebenfalls offengelegt werden das Sample und die Strategien der Fallauswahl. In Kapitel 6 erfolgt die Darstellung der Erkenntnisse. Ausgehend von einem Aufzeigen basistypischer Gemeinsamkeiten mit Blick auf die impliziten Kindbilder werden die drei sinngenetischen Typen in ihrer jeweiligen Logik entfaltet. Hieran anschließend erfolgt die Darlegung expliziter Kindbilder. Abgeschlossen wird die Studie mit Kapitel 7, in welchem die Diskussion der Ergebnisse und das abschließende Formulieren des Fazits in Form von sechs Thesen erfolgt.

1.3 Kindertageseinrichtungen und ihre Fachkräfte

Die vorliegende Forschungsarbeit ist auf die pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen ausgerichtet. Dieser Schwerpunktsetzung folgend gilt es, die Kindertageseinrichtung als rahmende Struktur zu beschreiben. Hierfür werden zunächst das vorliegende Begriffsverständnis sowie diverse Charakteristika von Kindertageseinrichtungen expliziert. Hieran anschließend wird das theoretische Verständnis von Kindertageseinrichtungen offengelegt, um sodann auf konkrete, die Tätigkeit prädisponierende Rahmungen einzugehen.

Mit der Denomination »Kindertageseinrichtung« sind gemeinhin Krippen und Kindergärten benannt, wobei Kindergärten in der Regel die Altersgruppe drei bis sechs und Krippen die Altersgruppe null bis drei als AdressatInnen ausweisen (vgl. z. B. Kuhn/Neumann 2016; Klinkhammer/Scholz 2022, S. 131;

Viernickel 2016). Somit ist vor allem das Alter der AdressatInnen das Differenzkriterium der verschiedenen Einrichtungsbezeichnungen. Zunehmend ist jedoch eine Altersmischung innerhalb der Einrichtungen vorzufinden (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 55), sodass eine klare Differenzierung über das Alter der Kinder nicht immer möglich ist. Ausgenommen von der nachstehenden Betrachtung sind das außerschulische Betreuungsangebot Hort (vgl. z. B. Gängler/Markert 2016) sowie die familiennahe, oftmals nebenberuflich sowie semiprofessionell organisierte Kindertagesbetreuung (vgl. z. B. Heitkötter/Lipowski 2016). Wird im Folgenden von Kindertageseinrichtungen und Kindertagesbetreuung gesprochen, sind damit Krippen, Kindergärten sowie altersdurchmischte Einrichtungen gemeint.

Neben dem oben thematisierten Zuschnitt auf bestimmte Altersgruppen finden sich weitere Differenzmerkmale zwischen einzelnen Einrichtungen; insgesamt ist das Feld der Kindertageseinrichtungen von einer auf mehreren Ebenen liegenden Heterogenität geprägt. So finden sich auf einer übergeordneten Strukturebene unterschiedliche Trägerschaften der jeweiligen Einrichtungen: Zu nennen wären beispielsweise städtische und kommunale Träger oder Verbände der Kirche und der Wohlfahrtspflege. Fernerhin finden sich Unterschiede hinsichtlich der Arbeitsweisen und Ausrichtungen. So verweisen Susanne Viernickel et al. (2013) auf geschlossene, offene oder teiloffene Gruppenkonzepte, wobei die Autorinnen eine Tendenz hin zu den offenen Konzepten konstatieren (vgl. ebd., S. 21). Hinzukommend ist mit Thilo Schmidt, Ulf Sauerbrey und Wilfried Smidt (2021) auf eine hohe konzeptionelle Vielfalt zu verweisen, wengleich hinsichtlich der quantitativen Verteilung nur wenig Erkenntnisse vorliegen. So finden sich unter anderem Waldorf-, Montessori-, Reggio-, Fröbel, Freinet- und Waldkindergärten sowie Einrichtungen, die verschiedene Konzepte verbinden (vgl. ebd., S. 9 ff.). Ferner gibt es zunehmend Einrichtungen, in denen Kinder mit besonderem Förderbedarf betreut werden; dies sind in der Regel Einrichtungen, die sich selbst als integrative oder inklusive Kindertageseinrichtungen ausweisen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 51 f.). Zudem finden sich Einrichtungen mit unterschiedlichen Öffnungszeiten (z. B. ganztags) und Team- sowie Gruppengrößen (vgl. Viernickel et al. 2013, S. 20).

Die Kindertagesbetreuung von Kindern von null bis sechs Jahren erscheint mit Blick auf die vorgenommene Skizze als sehr heterogenes Feld. Gleichwohl lassen sich übergreifende Gemeinsamkeiten aufzeigen. Eben hierfür gilt es zunächst, das theoretische Verständnis von Kindertageseinrichtungen zu entfalten.

1.3.1 Theoretische Rahmung

Kindertageseinrichtungen lassen sich sowohl aus einer genuin pädagogischen Perspektive als auch einer organisations- und institutionstheoretischen Perspektive beschreiben. Wie Sascha Neumann (2019a) aufzeigt, ist insbesondere eine pädagogische Perspektive die in der Kindheitspädagogik dominierende Sichtweise auf die Einrichtungen der Kindertagesbetreuung:

„Diese Dominanz manifestiert sich darin, dass sich die Pädagogik der frühen Kindheit auf die Beschäftigung mit der Frage konzentriert, wie sich – weitgehend kontextunabhängig – gelingende Bildungs- und Erziehungsprozesse gestalten lassen“ (ebd., S. 343).

Kindertageseinrichtungen erscheinen in dieser Perspektive als „Gehäuse“ (Honig 2012, S. 92) von Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozessen, und der Fokus liegt auf dem „*Binnenleben in den Einrichtungen*“, welches mit Blick auf die pädagogische Entsprechung und Adäquanz zu einer „postulierten *Natur* des Kindes reflektiert wird“ (Neumann 2019a, S. 343, Hervorh. im Original). Dem gegenüber stehen Perspektiven, die eben dieses Binnenleben nicht mehr nur als pädagogisch, sondern als pädagogisierendes „Moment der Vergesellschaftung“ (ebd., S. 343) und „Institutionalisierung“ (Honig 2012, S. 92) von Kindern und Kindheit in einem weiteren Blickwinkel betrachten (vgl. ebd., S. 91 f.; Neumann 2019a, S. 343 f.).

Kindertageseinrichtungen als institutionelle Organisationen

Diese institutionstheoretische Perspektive soll nachstehend über den Organisationsbegriff weiter entfaltet werden. Anders als eine pädagogische Perspektive eröffnet eine institutionstheoretische Perspektive auf Kindertageseinrichtungen einen Zugang zu der über die jeweilige Einrichtungspraxis hinausweisenden gesellschaftlichen Rahmung der Kindertagesbetreuung (vgl. Neumann 2019a, S. 343). Mit Franz-Xaver Kaufmann lassen sich Organisationen als soziale Gebilde verstehen, deren

„Mitgliedschaft durch ein rechtlich geregeltes Verfahren erworben werden und verloren gehen kann, die sich auf die Verfolgung spezialisierter Ziele und die Erbringung bestimmter Leistungen beschränken, hierarchisch und arbeitsteilig organisiert sind“ (Kaufmann 1980, zit. nach Honig 2012, S. 103).

Mit dieser Perspektive einhergehend erscheinen pädagogische Fachkräfte als Mitglieder der Organisationen der Kindertagesbetreuung, die sich über ihre berufliche

Qualifikation und ihre Anstellung als pädagogische Fachkraft den Zugang zur Organisation erworben haben und sich in hierarchischen und arbeitsteiligen Strukturen bewegen. So fungieren verschiedene Fachkräfte in unterschiedlichen Funktionen (z. B. Gruppenleitung, stellvertretende Leitung und Leitung) mit unterschiedlichen, oftmals einrichtungsspezifisch geregelten Aufgabenprofilen und Befugnissen, wie auch Viernickel et al. (2013, S. 54) in ihrem Forschungsbericht aufzeigen. Kinder sind in dieser Perspektive zugleich „Adressaten und Mit-Produzenten“ (Honig 2013a, S. 191) pädagogischer Organisationen. Zum einen ist die pädagogische Praxis und Ausgestaltung der Kindertagesbetreuung auf die Kinder ausgerichtet, zum anderen sind Kinder zentrale AkteurInnen in der Herstellung und Aufrechterhaltung pädagogischer Organisationen (vgl. ebd., S. 104 f., 189 ff.), wie in ethnografisch angelegten Studien aufgezeigt wird (vgl. z. B. Jung 2004) und es sich auch in der Perspektive der Fachkräfte niederschlägt (vgl. Kap. 6). Neben den Fachkräften sind die Kinder die zentralen AkteurInnen innerhalb der pädagogischen Organisationen der Kindertagesbetreuung.

Wie in der oben angeführten Definition ebenfalls aufscheint, sind Organisationen auf bestimmte, über die jeweilige Einrichtung hinausweisende und institutionalisierte Zwecke ausgerichtet. So konstatieren Sascha Neumann und Melanie Kuhn (2016), dass „Tageseinrichtungen für Kinder nicht nur pädagogische Ziele, sondern auch volkswirtschaftliche, arbeitsmarkt- und gleichstellungspolitische Funktionen erfüllen“ (ebd., S. 116), und auch Honig (2012) hält fest:

„Tageseinrichtungen für Kinder sind nicht nur für Kinder da. Als ein Element sozialer Sicherung verknüpft die außerfamiliale Kinderbetreuung familiäre Lebensformen, Arbeitsmarkt und wohlfahrtspolitische Strategien miteinander“ (ebd., S. 102).

In der Ausrichtung auf diese, über die Bildungs- und Erziehungsprozesse des einzelnen Kindes hinausweisende Zielsetzungen teilen Kindertageseinrichtungen einen Bezug auf einrichtungsübergreifende „Regelsysteme mit gesellschaftlicher Geltung“ (Göhlich 2014, S. 72) und auf die »Institution« Kindertageseinrichtung. Die im Einzelnen und tatsächlich existierende Einrichtung steht letztlich immer schon in einem Kontext gesellschaftlicher (Funktions-)Erwartungen und Vorstellungen. Aus diesem Blickwinkel erscheinen Kindertageseinrichtungen als »institutionelle Organisationen«, die sich auf eine im „gesellschaftlichen Diskurs ausgebildete Institution bzw. Institutionform, z. B. auf die allgemeine, ggf. auch juridifizierte Vorstellung, was ein Kindergarten ist“ (Göhlich 2019, S. 354), beziehen. Göhlich stellt das Verständnis von Kindertageseinrichtungen als Organisation und Institution wie folgt gegenüber:

„Ein real vor Ort existierender, mit bestimmten ErzieherInnen, bestimmtem Material und bestimmtem Budget ausgestatteter, von bestimmten Kindern besuchter Kindergarten ist eine Organisation. Hingegen ist der Kindergarten an sich, d. h. die gesellschaftlich gängige Vorstellung von einem Kindergarten, eine Institution (die als solche – neben anderen Institutionen – die konkret vor Ort existierende Organisation beeinflusst; s.u.)“ (ebd., S. 355 f.).

Die Kindertagesbetreuung als pädagogische Einrichtung bearbeitet der Organisation extern stehende, institutionalisierte Vorstellungen und Erwartungen und greift diese auf, indem sie diese Ansprüche „pädagogisch codiert“ (Neumann 2019a, S. 346) und so bearbeitbar macht. Weiter präzisieren lässt sich die Differenzierung von Organisation und Institution aus einer praxeologischen Perspektive. Ralf Bohnsack (2017) entwickelt diesbezüglich den Begriff der „*doppelten Doppelstruktur*“ (ebd., S. 128), um die Verwobenheit organisationaler Erfahrungsräume mit institutionalisierten Vorstellungen, Erwartungen und Zuschreibungen zu erfassen. So entfaltet sich die Tätigkeit im organisationalen Erfahrungsraum (der Kindertagesbetreuung) sowohl im Rahmen von gesellschaftlich-institutionalisierten als auch von organisationspezifischen und somit lokalen „Normen, Rollen- und Identitätserwartungen“ (ebd., S. 129), wie Bohnsack am Beispiel der Schule deutlich macht:

Da [...] die Schule im soziologischen Sinne sowohl eine Institution wie auch (im konkreten Fall) eine Organisation ist, sieht sich beispielsweise die Lehrperson in der Schule mit Leitbildern und virtualen sozialen Identitäten sowohl auf gesellschaftlicher wie auf organisationaler Ebene (in letzterer Hinsicht beispielsweise im Kontext der Kultur einer Waldorfschule) konfrontiert“ (ebd.).

Somit ist die „Doppelstruktur von performativer und propositionaler Logik, von Habitus und Norm“ (ebd.) im organisationalen Erfahrungsraum auf zweifache Weise angelegt (vgl. ebd., S. 128–131; Abschn. 4.1.3). In Kindertageseinrichtungen werden Wertebezüge tragend, die sich sowohl aus der gesellschaftlichen Vorstellung von Kindern und Kindertageseinrichtungen als auch aus der organisationspezifischen Adaption dieser Erwartungen speisen und die letztlich in eine Handlungspraxis überführt werden müssen.

Eben diese Vorstellungen und Erwartungen sind in sich jedoch nicht kongruent, sondern lassen sich vielmehr als ein „Netz heterogener generalisierter Erwartungshorizonte“ (Honig/Joos/Schreiber 2004, S. 14) beschreiben, die sich sodann auch in der Perspektive und Handlungspraxis pädagogischer Fachkräfte niederschlägt, wie

Stefanie Bischoff (2017) empirisch rekonstruiert (vgl. ebd., S. 197–200).³ Pädagogische Fachkräfte erscheinen sodann als AkteurInnen in dilemmatischen Strukturen, welche diese „Vorstrukturierung verkörpern und zugleich gestalten“ (Honig et al. 2004, S. 14).

Kindertageseinrichtungen als Moment generationalen Ordners

Hieran anschließend ist auf ein weiteres Spezifikum von Kindertageseinrichtungen zu verweisen: In den oben bereits thematisierten institutionalisierten Zweckzuschreibungen hinsichtlich der Kindertagesbetreuung schlägt sich eine mitunter anthropologisch legitimierte Differenzziehung zwischen Kindern als AdressatInnen und pädagogischen Fachkräften als Mitgliedern nieder (vgl. Neumann 2019a, S. 348; Honig 2012, S. 104).⁴ Wie in Abschnitt 2.2 ausführlicher dargelegt, wird die Entwicklungstatsache als Legitimationsfolie für eine „relativ lange Phase der pädagogischen Verantwortung der Elterngeneration (oder Generation der Älteren) für die Kinder“ (Kelle 2019, S. 19; vgl. Abschn. 2.2) herangezogen. Der Kindertageseinrichtung als pädagogischer Organisation ist eine anthropologische Differenzierung zwischen Kindern und Erwachsenen eingeschrieben, wie sie in ihren Modi der Herstellung auch empirisch rekonstruiert wird (vgl. z. B. Farrenberg 2018; Honig et al. 2013; Dehnavi 2022). Folglich erscheint die Kindertagesbetreuung als vordergründig pädagogische Organisation aus einer (kindheits-)soziologischen Perspektive als ein Gebilde, „in dessen Form, Akzeptanz und gelebter Praxis die jeweiligen gesellschaftlichen Machtverhältnisse“ (Zeihner 2009, S. 106) sowohl eingeschrieben sind als auch hervorgebracht werden. Kindertageseinrichtungen als pädagogische Organisationen werden sodann zu einem Moment generationalen Ordners, verstanden als dauerhaft erzeugte „Kategorisierung von Altersgruppen, die ein starkes Gefälle

³ Honig (2012) veranschaulicht dies an anderer Stelle wie folgt: „Beispielsweise streben Kindertageseinrichtungen als Dienstleistung für Eltern an, möglichst flexible Hol- und Bringzeiten zu gewährleisten; sie gefährden damit aber tendenziell stabile Gruppenbeziehungen, die für Tageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen erste Priorität haben müssen“ (ebd., S. 105 f.).

⁴ Dieser pädagogische Modus der Anthropologisierung des Kindes zeigt sich auch in dem Sprechen über Kinder in der Kindheitspädagogik, wie Neumann (2019a) aufzeigt: „Ausgangspunkt bilden universalistische und in diesem Sinne zugleich ‚unbezweifelbare‘ Prämissen über die Natur kindlichen Lernens und kindlicher Entwicklung. Daraus werden Schlüsse über die Möglichkeit der pädagogischen Gestaltung und Unterstützung von Bildungsprozessen in der frühen Kindheit gezogen“ (ebd., S. 344).

von Macht und Ressourcen“ (Bühler-Niederberger 2020, S. 201) über die „Zuschreibung von Verpflichtungen, Berechtigungen, Wertigkeiten, je an die Mitglieder der einen und der anderen Kategorie“ (ebd., S. 231), herstellen und legitimieren.⁵

Ausgehend von der vorgenommenen theoretischen Rahmung erscheinen die einzelnen, real existierenden Kindertageseinrichtungen als spezifische Organisationen mit jeweils eigenen Rahmenbedingungen, die zugleich gesellschaftlich-institutionalisierte und polyvalente Funktions- und Bedeutungszuschreibungen adaptieren und reproduzieren. Diese Erwartungen sind nicht nur pädagogischer Natur, sondern ragen weit hierüber hinaus. Somit bearbeitet die Kindertageseinrichtung auch „nicht-pädagogische Problemstellungen“ (Neumann 2019a, S. 346) und Funktionserwartungen – etwa die Vereinbarkeit von Familie und Beruf oder gleichstellungspolitische Absichten – pädagogisch (vgl. ebd., S. 345 f.). Hierbei ist die generationale Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen als wichtige Legitimationsfolie bereits in die Kindertageseinrichtung als institutionelle Organisation eingeschrieben. Kindertageseinrichtungen lassen sich vor diesem Hintergrund als Moment des generationalen Ordners verstehen, wie es insbesondere, aber nicht nur, in der Kindheitssoziologie diskutiert wird.

Ein tiefergehender Eindruck des Feldes ergibt sich mit Blick auf die nachstehend thematisierte rahmende Gesetzgebung, in der die gesellschaftliche Idee der Kindertageseinrichtung in einen rechtlich fixierten Rahmen gegossen wird.

1.3.2 Administrativ-rechtliche Rahmung

Kindertageseinrichtungen gehören in Deutschland traditionell zur Kinder- und Jugendhilfe und sind dementsprechend in dem Kinder- und Jugendhilfegesetz im achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII vom 26.06.1990, Fassung vom 05.10.2021) des Bundes grundgelegt.⁶ Zielperspektiven sind dabei:

⁵ Bohnsack (2017) spricht aus seiner praxeologischen Perspektive von einer „Rahmungsmacht durch Interaktionssteuerung“ (ebd., S. 269) in „People-Processing-Organisationen“ (ebd., S. 255), welche wiederum in Codierungen der AdressatInnen zum Ausdruck kommt, wie Bohnsack auch mit dem Verweis auf die Studie von Iris Nentwig-Gesemann und Nicolai Müller (2017) für die Kindertageseinrichtungen ausführt (vgl. ebd.; Abschn. 4.1.3).

⁶ Ein Überblick über die Geschichte des Kindergartens findet sich unter anderem bei Jürgen Reyer (2006). Ein Nachzeichnen derselben ist vor dem Hintergrund der hier vorliegenden Intention, wesentliche Charakteristika dieses Tätigkeitsfeldes aufzuzeigen, nicht zielführend, wengleich so die Entstehungskontexte einzelner Bedingungen nicht beleuchtet werden.

1. „die Entwicklung des Kindes zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,
2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,
3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit, Kindererziehung und familiäre Pflege besser miteinander vereinbaren zu können“ (SGB VIII, §22 Absatz 2, Satz 1–3).

In der rechtlichen Grundlegung der Kindertageseinrichtungen sind zwei zentrale Funktionserwartungen angelegt. Die Rede ist in diesem Zusammenhang von der intendierten Entlastung der Familie zugunsten einer so möglich werdenden Erwerbstätigkeit einerseits und der pädagogisch gerahmten Förderung von Entwicklung, Bildung und Erziehung andererseits (vgl. z. B. Honig 2012, S. 96 f.; Reyer 2015, S. 35 f.; Neumann/Kuhn 2016, S. 115). Deutlich wird eine – insbesondere für Deutschland charakteristische – „Verschränkung eines haushaltsökonomischen mit einem pädagogischen Teilmotiv“ (ebd., S. 115). Jürgen Reyer (2015) spricht in diesem Zusammenhang von einem dem Kindergarten inhärenten, doppelten „sozialintegrativen Bildungsauftrag“; dieser ist

„traditionell zweipolig angelegt: erstens vollzieht er sich als Betreuung und Sozialerziehung direkt am Kind, zweitens bezieht er sich durch Übernahme von Betreuungsarbeit auf den familialen Lebenszusammenhang, indem die familialen Betreuungspersonen – traditionell die Mutter – für andere Aufgaben freigestellt werden.“ (ebd., S. 35)

Dieses Doppelmotiv steht in seiner aktuellen Ausgestaltung und Fokussierung durchaus nicht unbegründet: In Bezug auf die Hintergründe dieser Funktionsweisen wird oftmals auf sozialpolitische Diskussionen über die angestrebte Vereinbarkeit von Familie und Berufstätigkeit, den Ausgleich differenter Lebensbedingungen von Kindern mit Migrationsgeschichte und/oder aus Armutslagen sowie die demographischen Veränderungen innerhalb der Gesellschaft verwiesen. Gerade Letzteres kommt insbesondere in dem Eingang einer ökonomischen Perspektive in der Kindheitspädagogik zum Ausdruck. (vgl. z. B. Honig et al. 2004, S. 12; Kunert 2018, S. 387–391)

Eine neue Konnotation ist mit Blick auf die rechtliche Verankerung des Bildungsauftrages zu konstatieren. Wenngleich der Bildungsgedanke ideengeschichtlich schon viel früher Teil der Pädagogik war – Frithjof Grell (2010) verweist in diesem Zusammenhang auf die mit Rousseau wirksam verbreitete Vorstellung des bildsamen Kindes und weitere Klassiker wie Friedrich Fröbel

und Maria Montessori (vgl. ebd., S. 155–161; Abschn. 2.1) –, wurde dieser erst Ende des 20. Jahrhunderts rechtlich verbrieft.

Es sollte zunächst bis in die 1970er Jahre dauern, bis dem Kindergarten die heute fast schon normal erscheinende bildungspolitische Aufmerksamkeit zugestanden wurde. Neben neuen lern- und entwicklungstheoretischen Erkenntnissen über das Kind waren es vor allem „arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitische Interessen, die v. a. auf eine verstärkte Rekrutierung von Frauen zielten“ (Diehm/Panagiotopoulou 2020, S. 8). Wirkmächtiges Dokument dieser Zeit ist der das Bildungssystem (der BRD) reformierende Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (1970), der bereits die „Forderung nach einem Kindergarten als Elementarbereich und damit als erste Stufe des Bildungswesens“ (Neumann/Kuhn 2018, S. 116) enthielt, wenngleich diese letztlich nicht umgesetzt wurde. Gleichwohl führen die Reformierungen der 70er und 80er Jahre zu zentralen Veränderungen: Zu nennen wäre der quantitative Ausbau der Kindertageseinrichtungen – zwischen 1965 und 1986 sollte sich der Anteil der betreuten Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren mehr als verdoppeln – und die konzeptionelle Weiterentwicklung, wie sie zum Beispiel in der Etablierung des lebensweltbezogenen Situationsansatzes zum Ausdruck kommt. Letztlich ging es in den Reformbemühungen dieser Zeit noch eher um eine „Unabhängigkeit von familiären Bedarfslagen“ als um einen „eigenständigen Bildungsauftrag“ (Reyer 2015, S. 61), der zwar bereits eingefordert wurde, jedoch erst später seinen gesetzlichen Niederschlag finden sollte. (vgl. Diehm/Panagiotopoulou 2020, S. 8; Kunert 2018, S. 388; Reyner 2015, S. 31)

Eben diese formalrechtliche Verankerung des Bildungsauftrages wurde mit dem Verabschieden des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) in den 90er Jahren vorgenommen. Waren bis dahin lediglich Betreuung und Erziehung gesetzlich verankert, so änderte sich dies erstmalig mit dem Inkrafttreten des SGB VIII und der rechtlichen Verankerung der „*Trias*“ (Voigtsberger 2018, S. 245, Hervorh. im Original) von „Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes“ (SGB VIII, §22, Absatz 3) im Förderauftrag von Kindertageseinrichtungen.

Verstärkte Aufmerksamkeit bekommt der Bildungsauftrag insbesondere seit den 2000er Jahren, evoziert durch das als schlecht wahrgenommene Abschneiden im Rahmen internationaler Vergleichsstudien wie der PISA-Studie, in denen die zentrale Bedeutsamkeit der familiären Herkunft für die Bildungskarriere in Deutschland (nochmals) bestätigt wurde. Konsequenz dieser Erkenntnisse war eine bis heute währende bildungspolitische und gesellschaftliche Aufmerksamkeit für die Einrichtungen der frühen Kindheit, getrieben von der Sorge, international den Anschluss zu verlieren. (vgl. Neumann/Kun 2018, S. 116; Kunert 2018,

S. 388 f.). Der »frühen Bildung« wird in diesem Zusammenhang als Lösungsansatz für soziale Ungleichheit und die Aufrechterhaltung des gesellschaftlichen Humanvermögens eine zentrale Rolle zugeschrieben (vgl. z. B. Honig et al. 2014, S. 12; Kunert 2018, S. 387–391; Pasternack 2015, S. 25 f.).⁷

Die Einführung der Bildungs- und Erziehungspläne als politisches Steuerungsinstrument lässt sich aus diesem Blickwinkel als Moment der strukturellen Durchsetzung des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen verstehen (vgl. Neumann/Kuhn 2018, S. 119; Kunert 2018, S. 389 f.), wengleich der Kindergarten aus administrativer Sicht nach wie vor der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet ist. Dem folgend konstatiert Reyer (2015) mit Blick auf ihren „sozialintegrativen Auftrag“ (ebd., S. 40), ihre historische Gewordenheit und ihre rechtliche Normierung den Kindertageseinrichtungen eine nach wie vor nachgeordnete Bildungsfunktion (vgl. ebd., S. 40), wohingegen Magdalena Joos (2002) bereits zu Beginn der 2000er Jahre eine „Transformation von der Betreuungs- bzw. Dienstleistungsfunktion hin zur Bildungsfunktion“ (ebd., S. 231) postuliert. Unabhängig von der Frage, inwiefern sich ein eigenständiger Bildungsauftrag bereits konstituiert hat, ist diesem eine zunehmende Bedeutung zu konstatieren.

Neben dem rechtlich fixierten Förderauftrag der Kindertagesbetreuung finden sich weitere Regelungen, die die Kindertageseinrichtung als Einrichtung präkonfigurieren und mithin nicht unabhängig von der oben bereits skizzierten Neuausrichtung und Doppelfunktion der Kindertagesbetreuung stehen. Als eine dieser zentralen gesetzlichen (Neu-)Rahmungen ist mit Wabnitz (2020) auf den Rechtsanspruch von Eltern auf einen Betreuungsplatz für ihre Kinder in Kindergarten und Krippe zu verweisen, der ebenfalls im achten Sozialgesetzbuch festgehalten ist. In §24 wurde im Jahr 1992 zunächst der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für das Alter von drei bis sechs Jahren verankert – welcher ab 1996 rechtskräftig wurde. Im Rahmen des Kinderförderungsgesetzes (KiföG) aus dem Jahr 2008 wurde dieser auf die Altersgruppe null bis drei ausgeweitet. Rechtskräftig ist diese Änderung seit dem Jahr 2013. (vgl. Wabnitz 2020, S. 69 f.)

Seit mehr als zehn Jahren existiert ein Rechtsanspruch auf einen Kindergarten- und Krippenplatz. Diese Veränderung der rechtlichen Rahmung der Kindertagesbetreuung schlägt sich auf verschiedenen Ebenen nieder: So arbeiten der Autorengruppe des Fachkräftebarometers (2021) folgend inzwischen rund 675.600

⁷ Diese Funktionserwartungen erweisen sich in einer historischen Perspektive als fluide, wie hier bereits aufscheint und auch Magdalena Joos (2002) aufzeigt. Sie zeigt mit Blick auf die ersten Jahre des 20. Jahrhunderts eine „Umgewichtung der Funktionen“ (ebd., S. 245) von Kindertageseinrichtungen, indem sie ein Zurückweichen der dienstleistenden Betreuungsfunktion zugunsten einer Bildungsorientierung aufdeckt (vgl. ebd.).

pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, während es im Jahr 2006 noch 350.000 pädagogische Fachkräfte waren. Dieser enorme Zuwachs zeigt sich auch in den Betreuungsquoten der Kinder für diesen Zeitraum: Im Alter von unter drei Jahren ist ein Zuwachs von 13,6 % (ca. 289.000 Kinder) auf 34,4 % (ca. 810.000 Kinder) zu beobachten und im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt ein Zuwachs von 87,3 % (2.350.000 Kinder) auf 92,2 % (ca. 2.613.000 Kinder; vgl. ebd., S. 19 ff.). Dabei ist insbesondere der Betreuungsbedarf bei Kindern unter drei Jahren noch nicht gedeckt ist, wie von Seiten des zuständigen Ministeriums kommentiert wird (vgl. BMSFSJ 2022, S. 3).⁸

Der enorme Ausbau der letzten Jahre hatte für die Personalstruktur innerhalb der Kindertageseinrichtungen zentrale Konsequenzen. Zum Ersten führte dieser zu einem notorischen Fachkräftemangel in den Kindertageseinrichtungen; so errechnet zum Beispiel die Arbeitsstelle für die Kinder- und Jugendhilfe ein Defizit von mindestens 20.000 Fachkräften in den kommenden Jahren, während im Jahr 2020 bereits 10.900 offene Stellen 7.600 arbeitssuchenden Fachkräften gegenüberstanden. Zum Zweiten wird eine höhere Vielfalt der Qualifikationsprofile konstatiert. Aus gegebenem Anlass erweisen sich die Zulassungsvoraussetzungen als kurzfristig wirksamer Hebel, dem Fachkräftemangel zu begegnen, was wiederum zu einer Öffnung des Feldes für nicht genuin pädagogisch ausgebildete Fachkräfte führt (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 8, 175 f.). Exemplarisch zu verweisen ist etwa auf die Einführung des erweiterten Fachkräftecataloges in Baden-Württemberg, welcher es ermöglicht, Personal mit nicht einschlägigen beruflichen Qualifikationen als pädagogische Fachkraft einzustellen (vgl. Weltzien et al. 2016, S. 15). Mit Blick auf die verschiedenen Anpassungen der Zugangsvoraussetzungen spricht Mariana Grgic (2020) von „Prozesse[n] der Öffnung“, die einen „Trend zur Multiprofessionalität unter den Beschäftigten und damit auch zur Pluralität der Ausbildungswege“ (ebd., S. 221) konstituieren. Diese Veränderungen werden der Autorin folgend kaum fachlich legitimiert, sondern gehen vielmehr aus der Personalsituation hervor (vgl. ebd., S. 221 f.).⁹

Somit ist eine Form der De-Professionalisierung des Personals zu konstatieren, weil nicht einschlägig ausgebildeten Fachkräften der Zugang erleichtert wird, um dem Personalmangel zu begegnen. Dem gegenüber stehen Qualitätsentwicklungsversuche, die sich ebenfalls auf die Personalstruktur im Feld auswirken. Neben

⁸ Mit Honig (2012) ist an dieser Stelle auf eine Ausweitung in zwei Dimensionen hinzuweisen: Nicht nur die Quantität der betreuten Kinder hat zugenommen, sondern auch die Zeit, die in den Institutionen der frühen Kindheit verbracht wird (vgl. ebd., S. 117).

⁹ Die Personalstruktur der Kindertageseinrichtungen wird in Abschnitt 1.3.3 tiefergehend beschrieben.

der flächendeckenden Etablierung von Weiterbildungsprogrammen ist diesbezüglich auf die Einführung des Qualifikationsprofils der KindheitspädagogInnen zu verweisen. Ansinnen der Entwicklung dieses neuen Berufsprofils, so wird an verschiedenen Stellen angeführt, ist, die Qualität in den Kindertageseinrichtungen zu steigern (vgl. z. B. Pasternack 2015, S. 39; Cloos/Göbel/Lemke 2015, S. 144 f.).

Dieses Kapitel abschließend ist auf das »Gute-KiTa-Gesetz« zu verweisen, auf das „Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung“ (2018), über welches der Bund den Ländern 5,5 Milliarden Euro bereitstellt, die diese in einem gewissen Rahmen selbstbestimmt investieren dürfen. Die Verabschiedung dieses Gesetzes ist einerseits Ausdruck der nach wie vor hohen bildungspolitischen Aufmerksamkeit und Investitionsbereitschaft, die sich auf die Kindertagesbetreuung richtet. Andererseits gibt dieses Gesetz dahingehend Auskunft, welche Ansatzpunkte als wirksam zur Verbesserung der Teilhabe und Qualität angenommen werden. Neben Aspekten wie der sprachlichen Bildung und geringeren Gebühren rückt dabei insbesondere das Personal der Kindertagesbetreuung als zentrale Stellschraube in den Fokus (vgl. ebd., S. 4 ff.). Eben dieses gilt es nachfolgend tiefergehend in den Blick zu nehmen.

1.3.3 Die pädagogischen Fachkräfte

Die pädagogischen Fachkräfte erscheinen sowohl mit Blick auf die organisationstheoretische als auch auf die rechtlich-politische Rahmung als zentrale AkteurInnen der Kindertagesbetreuung. Diese Bedeutsamkeit wird auch diskursiv hergestellt, wenn Fachkräfte als zentraler Faktor für die Qualität der pädagogischen Praxis adressiert werden (vgl. Betz 2013, S. 269; Bischoff 2017, S. 18), wie es oben auch mit Verweis auf aktuelle Gesetzgebungen aufgezeigt wurde. Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf das vorliegende Forschungsvorhaben werden im Folgenden sowohl strukturelle Aspekte aufgezeigt, um ein Verständnis für die in diesem Feld tätigen Fachkräfte zu entwickeln, als auch Erwartungen und diskursive Adressierungen gegenüber diesen AkteurInnen.

Pädagogische Fachkräfte: Qualifikation, Alter, Geschlecht und Herkunft

Wie im vorherigen Kapitel bereits beleuchtet, wird mit Blick auf Kindertageseinrichtungen eine Zunahme der Diversität der Qualifikationsprofile konstatiert, die mit dem qualitativen und quantitativen Ausbau der Kindertageseinrichtungen eng verwoben ist. Neben den verschiedenen Ausbildungsberufen – ErzieherInnen, KinderpflegerInnen und SozialassistentInnen – findet sich zunehmend akademisch qualifiziertes Personal, wobei die Berufsgruppe der KindheitspädagogInnen das

am stärksten vertretene akademische Ausbildungsprofil beschreibt. Hinzu kommen nicht einschlägig qualifizierte Kräfte, die mehr als doppelt so häufig vertreten sind wie akademisch qualifiziertes Personal (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 34 f.). Vor diesem Hintergrund ist eine Zunahme der qualifikationsdurchmischten Teams nicht verwunderlich. Lediglich 19 % der Teams sind (noch) reine ErzieherInnen-Teams, womit 81 % der Teams multiprofessionell und von diesen multiprofessionellen Teams wiederum 32 % akademisch erweitert sind (vgl. ebd., S. 55–60). Die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams – im Sinne einer Zusammenarbeit von AkteurInnen mit verschiedenen Ausbildungshintergründen – ist für viele Kindertageseinrichtungen bereits typisches Strukturmerkmal.¹⁰ Mit Blick auf die einzelnen Ausbildungshintergründe verstärkt sich der Eindruck einer berufsprofilbezogenen Heterogenität.

Ohne tiefgehend auf die einzelnen Ausbildungswege und Zugangsmöglichkeiten in das Feld einzugehen, sind doch zentrale Unterschiede festzustellen, wie beispielsweise in dem Forschungsbericht von Peer Pasternack (2015) deutlich wird. In diesem wird ein Unterschied zwischen dem Studium der Kindheitspädagogik und der Ausbildung als ErzieherIn aufgezeigt, welcher nicht nur die Zugangsvoraussetzungen und den vorausgesetzten primären Bildungsabschluss betrifft, sondern auch die inhaltliche Ausgestaltung. Mit Blick auf die Curricula der Ausbildungswege konstatiert Pasternack: In der ErzieherInnenausbildung werden inhaltlich konkrete Praxismethoden fokussiert, wohingegen Forschungsmethoden – anders als etwa im Studium der Kindheitspädagogik – in der Regel keinen Raum finden. Gerade das forschende Lernen und die Entwicklung eines forschenden Habitus sieht Pasternack demzufolge primär an den Hochschulen verankert. (vgl. ebd., S. 122) Zudem ist die ErzieherInnenausbildung als Breitbandausbildung angelegt, wohingegen das Gros der kindheitspädagogischen Studiengänge auf die Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen ausgelegt ist (vgl. Beher/Gragert 2004, 80 f.; Fuchs-Rechlin et al. 2015, S. 108).

Aber auch andere in dem Feld der Kindertagesbetreuung tätige Berufsgruppen verfügen über ein eigenständiges Qualifikationsprofil mit eigenen Schwerpunktsetzungen. Zu nennen wären unter anderem die Berufsgruppe der akademisch und fachschulisch ausgebildeten HeilpädagogInnen, deren Ausbildung auf die Arbeit

¹⁰ Inwiefern diese diskursiv zumeist positiv konnotierte Multiprofessionalität tatsächlich qualitätsförderlich ist, ist bisher nur unzureichend erforscht. Eine erste Evaluation der Zusammenarbeit von multiprofessionellen Teams findet sich in der Studie von Weltzien et al. (2016). Die Forscherinnen zeigen zwar durchaus Zusammenhänge zwischen der Prozessqualität und den Qualifikationen der Fachkräfte auf, konstatierten aber gleichwohl: „Eine einfache Formel – mehr akademisch ausgebildete Fachkräfte bedeutet mehr Qualität – gibt es jedoch nicht“ (ebd., S. 19).

mit Menschen mit Beeinträchtigung und deren Integration ausgerichtet ist, wie Karin Beher und Nicola Gragert (2004) herausarbeiten: Anders als ErzieherInnen verfügen HeilpädagogInnen über „besondere berufsspezifische Qualifikationen im pädagogischen, medizinischen und psychologischen Bereich bezogen auf Behinderungen“ (ebd., S. 90). Den oben genannten Berufsgruppen der KinderpflegerInnen und SozialassistentInnen bescheinigen die Autorinnen eine kurze Ausbildung sowie eine assistierende und ergänzende Funktion, wengleich mit Blick auf die ErzieherInnen von einem ähnlichen Tätigkeitsprofil ausgegangen werden kann (vgl. ebd., S. 77 ff.). Festzuhalten ist also: Kindertageseinrichtungen sind geprägt von vielfältigen Qualifikationsprofilen, die wiederum über je eigene, charakteristische Ausbildungswege Zugang in das Feld finden.

Eine weitere Dimension der Differenz beschreibt das den pädagogischen Fachkräften zugeschriebene Geschlecht. Traditionell ist das Feld der Kindertageseinrichtung weiblich besetzt, wie der Blick in die Geschichte des Kindergartens offenbart. So schreibt zum Beispiel Siegrid Ebert (2015): „Seit den Anfängen der familienergänzenden institutionellen Kindertagesbetreuung gilt die Sorge um Kleinkinder als eine genuin weibliche Tätigkeit“ (ebd., S. 399), und auch die ersten Ausbildungseinrichtungen für pädagogische Fachkräfte waren für Frauen vorgesehen, wie Wilma Aden-Grossmann (2011) aufzeigt (vgl. ebd., S. 198 ff.). Diese zunächst genuin weibliche Besetzung (eines damals erst entstehenden) Berufszweiges zeigt sich bis heute. Wengleich über gezielte Maßnahmen und Programme versucht wird, den Männeranteil zu erhöhen, gehören laut der Autorengruppe des Fachkräftebarometers (2021) bisher nur 7,1 % der pädagogischen Fachkräfte dem männlichen Geschlecht an. Gleichwohl arbeitet bereits in 45 % der Teams mindestens eine männliche pädagogische Fachkraft.

Das Geschlecht der Fachkräfte ist durchaus nicht unerheblich für die Ausgestaltung pädagogischer Praxis. In diesem Zusammenhang zeigen sich zum Beispiel geschlechtsbezogene Unterschiede dahingehend, „was sie [die pädagogischen Fachkräfte – Anm. d. Verf.] mit den Kindern tun und welche Interessen und Neigungen von Jungen und Mädchen sie bevorzugt aufgreifen“ (Brandes et al. 2015, S. 31), wie die sogenannte Tandem-Studie aufgezeigt (vgl. ebd., S. 31 f.).¹¹ Bestätigung finden diese Erkenntnisse auch in weiteren empirischen Arbeiten. Tanja Betz und Frederick de Moll (2015) folgend sind weibliche Fachkräfte im Vergleich zu männlichen

¹¹ Wichtig ist hier dennoch zu erwähnen: Das Geschlecht der Fachkräfte ist den AutorInnen der Tandem-Studie zufolge weniger relevant als das der Kinder. So kommunizieren die Fachkräfte mit „Jungen beispielsweise eher sachlich-funktional und mit Mädchen persönlich-beziehungsorientiert“ (Brandes et al. 2015, S. 31).

Fachkräften eher „an einer entwicklungs- und leistungsbezogenen Praxis interessiert und befürworten eher, dass Kinder in der Einrichtung lernen, sich in Gruppen einzufügen und bescheiden zu sein“ (ebd., S. 387).

Neben Geschlecht und Qualifikation beschreibt die soziale Herkunft ein weiteres zentrales Differenzkriterium, wie Stefanie Bischoff (2017) aufzeigt. So rahmt das herkunftsspezifische Habitusmuster, wie die Handlungsanforderungen in der Praxis aufgenommen und bearbeitet werden. Die Autorin resümiert: „Vorberufliche Erfahrungen und die soziale Herkunft stehen mit dem professionellen Denken und Handeln von Fachkräften in einem engen Zusammenhang“ (ebd., S. 310). Bestätigung finden diese Erkenntnisse auch in der oben bereits zitierten Studie von Tanja Betz und Frederick de Moll (2015). Die Ergebnisse dieser quantitativen Befragung verweisen auf eine Bedeutsamkeit der sozialen Herkunft der pädagogischen Fachkräfte, wenn etwa die Aufgabe „Normierung und Kontrolle“ oder die Erziehung zur „Leistungsbereitschaft“ (ebd., S. 386) mit steigender sozialer Positionierung weniger bedeutsam wird (vgl. ebd., S. 386 f.). Auch Peter Cloos (2008) zeigt in seiner ethnographisch ausgerichteten Studie einen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Handlungspraxis der AkteurInnen auf.¹²

Ferner beschreibt das Alter pädagogischer Fachkräfte ein weiteres Differenzkriterium, wenngleich hinsichtlich der Bedeutsamkeit des Alters für die berufliche Tätigkeit keine Erkenntnisse vorliegen. Inwiefern Generationszugehörigkeiten für die pädagogische Praxis und insbesondere die Perspektive auf das Kind einflussreich sind, ist empirisch offen. Dennoch lässt sich festhalten: In den Kindertageseinrichtungen findet sich eine hohe Altersspanne und insbesondere die Gruppe der Über-50-Jährigen ist die am stärksten vertretene Alterskohorte (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 31).

Die Gruppe der pädagogischen Fachkräfte ist – so lässt sich resümierend festhalten – von einer starken Heterogenität auf verschiedenen Ebenen geprägt.

Pädagogische Fachkräfte: Diskursive Adressierungen und Erwartungen

Wie eingangs in diesem Kapitel bereits angeführt, werden pädagogische Fachkräfte als zentraler Qualitätsfaktor für die pädagogische Praxis verstanden. Damit einhergehend werden pädagogische Fachkräfte – neben den gesetzlich festgeschriebenen Aufgaben der Bildung, Betreuung und Erziehung – mit weiteren Themen, Erwartungen und Aufgaben konfrontiert, die vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Aufmerksamkeit für das Feld der letzten 20 Jahre auffällig vielfältig sowie anspruchsvoll sind.

¹² Ein Überblick über den Forschungsstand hinsichtlich der Bedeutung der sozialen Herkunft von pädagogischen Fachkräften findet sich bei Bischoff (2017).

Tanja Betz (2013) verweist in diesem Zusammenhang auf die professionelle Zusammenarbeit mit Eltern, den angemessenen Umgang mit Kindeswohlgefährdung, Sprachförderung, Umsetzung von Inklusion und einen reflexiven Umgang mit Vielfalt, die Durchführung von Beobachtung und Dokumentation, die Begleitung von Transitionsprozessen sowie fachdidaktische, insbesondere naturwissenschaftliche Fähigkeiten (vgl. ebd., S. 21). Die von Betz angeführten Aspekte lassen sich ergänzen um Erwartungen hinsichtlich der Umsetzung einer Ernährungs-, Gesundheits- und Bewegungserziehung (vgl. z. B. Methfessel/Höhn/Miltner-Jürgensen 2016; Bestmann/Häselser-Bestmann 2011; Schneider/Kopic/Jasmund 2015) sowie einer Medienbildung und Erziehung (vgl. z. B. Neuß 2021; Lang 2021). Hinzu kommt der Anspruch einer geschlechtersensiblen Haltung und eines geschlechtersensiblen Arbeitens (vgl. z. B. Hubrig 2019).

Neben diesen pädagogischen Aufgaben werden der Kindertagesbetreuung und somit den hierin tätigen AkteurInnen weitere Aufgaben zugeschrieben, die nicht genuin pädagogischer Natur sind und denen Spannungsfelder eingeschrieben sind (vgl. Abschn. 1.3.1; Abschn. 1.3.2). Zu nennen wären beispielsweise die „Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Freisetzung der Arbeitskraft hoch qualifizierter Eltern, Sicherung zukünftigen Humankapitals, Armutsprävention“ (Neumann 2019a, S. 347) und insbesondere die „Entkopplung der sozialen Herkunft vom Schulerfolg und damit die Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem“ (Bischoff 2017, S. 16).

In dieser Zusammenschau zeigt sich eine Konfrontation mit vielfältigen und nicht immer pädagogischen Ansprüchen an die Tätigkeit in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung, welche sodann pädagogisch zu bearbeiten sind. Damit einhergehend stellt sich zum Ersten die Frage, wie pädagogische Fachkräfte in Bezug auf die Umsetzung dieser Ansprüche adressiert werden, und zum Zweiten, wie pädagogische Fachkräfte mit diesen Ansprüchen umgehen.

Aufschluss über die erste Frage gibt die diskursanalytische Arbeit von Betz (2013). Die Autorin verweist auf „zwei dominante Grundmuster der Darstellung pädagogischer Fachkräfte“ (ebd., S. 266). So werden pädagogische Fachkräfte zum einen als „überwiegend homogene Personengruppe konstruiert, die einen hohen Qualifizierungsbedarf angesichts der bereits beobachtbaren und anstehenden Herausforderungen hat“ (ebd., S. 255).¹³ Dieser „Defizitdiskurs“ (ebd., S. 267, Hervorh. im Original) ist geprägt von der Konstruktion der pädagogischen Fachkräfte als „grundsätzlich unzureichend qualifiziert“ (ebd.) und ausgestattet, weshalb ein Erreichen der formulierten Anforderungen a priori ausgeschlossen wird. An dieses

¹³ Dass die Vorstellung einer homogenen Gruppe nicht angemessen ist, wird mit Blick auf die aufgezeigte Heterogenität der pädagogischen Fachkräfte deutlich.

Diskursmuster anschließend verweist Betz auf einen „*Kompetenzdiskurs*“ (ebd., Hervorh. im Original). Die Beseitigung der den Fachkräften zugeschriebenen Defizite liegt demnach in einem intendierten Kompetenzzuwachs. Erreicht werden soll dieser unter anderem durch eine Veränderung der Berufsqualifizierung und die Etablierung von Fort- und Weiterbildungsprogrammen sowie durch die Einführung der Bildungs- und Erziehungspläne. (vgl. ebd., S. 266 ff.)

Dass diese Forderungen zumindest zur Kenntnis genommen werden, ist durchaus anzunehmen. So gibt, der Expertise von Viernickel et al. (2013) folgend, ein Großteil der pädagogischen Fachkräfte an, sich in ihrer pädagogischen Tätigkeit an ausgewählten Fachbüchern (71 %) und insbesondere den Bildungs- und Erziehungsplänen zu orientieren (87 %). Gerade Letztere – verstanden als zentrales bildungspolitisches Steuerungsinstrument (vgl. Thiersch 2014, S. 188; Smidt/Schmidt 2012, S. 244) – werden zu Kristallisationspunkten aktueller Ansprüche, mit denen pädagogische Fachkräfte konfrontiert werden.

In der Adaption der Bildungspläne für die eigene Handlungspraxis erleben pädagogische Fachkräfte ein grundlegendes Spannungsfeld, wie Viernickel et al. (2013) aufzeigen:

„Die mit der Einführung der Bildungsprogramme und der Professionalisierung des Feldes verbundenen neuen Standards und Anforderungen können aus der Perspektive der Fachkräfte unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht angemessen in Handlungspraxis umgesetzt werden. Folglich arbeiten die Teams im Spannungsfeld eines massiven Umsetzungsdilemmas“ (ebd., S. 13).

Auch die Arbeit von Bischoff (2017) rekonstruiert den Umgang pädagogischer Fachkräfte mit den an sie herangetragenen Ansprüchen. Der Autorin folgend sehen sich pädagogische Fachkräfte nicht nur mit einem Umsetzungsdilemma konfrontiert, sondern darüber hinaus mit vielfältigen Funktionserwartungen und Aufgaben, die mitunter nur schwer zu vereinbaren sind (vgl. ebd., S. 171 ff.).

Pädagogische Fachkräfte als die zentralen AkteurInnen und Qualitätsfaktoren in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung werden auf der einen Seite mit enormen Ansprüchen konfrontiert, die in der Praxis anzukommen scheinen und dilemmatische Handlungsrahmungen hervorbringen. Auf der anderen Seite wird immer schon davon ausgegangen, dass pädagogische Fachkräfte nicht in der Lage sind, den an sie herangetragenen Ansprüchen gerecht zu werden.

1.3.4 Zusammenfassung und Ausblick

Dieses Kapitel abschließend gilt es, die zentralen Aspekte und deren Bedeutung für die vorliegende Forschungsarbeit gebündelt zusammenzutragen:

- 1) In einem ersten Schritt wurden Kindertageseinrichtungen als sehr heterogen beschrieben. So finden sich unterschiedliche Trägerschaften, Konzepte, Arbeitsweisen und Ausrichtungen innerhalb der Einrichtungen, sodass eine große Bandbreite und Vielfalt festzustellen ist. Inwiefern diese Vielfalt sich auch in den Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte niederschlägt, ist eine empirische Frage. Somit gilt es, eben diese verschiedenen Ausprägungen in dem Sampling zu berücksichtigen (vgl. Abschn. 5.3).
- 2) Die eingenommene, institutionstheoretische Perspektive ermöglicht ein Verständnis von den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung, welches über eine Vorstellung dieser als dekontextualisierter Rahmen von Bildungs- und Erziehungsprozessen hinausreicht. Kindertageseinrichtungen erscheinen im Lichte der vorgenommenen Auseinandersetzung als gesellschaftlich kontextualisierte Organisationen, denen bestimmte institutionalisierte und polyvalente Funktionen zugeschrieben werden. Pädagogische Fachkräfte haben sich folglich sowohl zu organisationsspezifischen Erwartungen als auch zu gesellschaftlich-institutionalisierten Vorstellungen und Regelungen zu positionieren. Zwei wichtige Aspekte wurden in diesem Zusammenhang aufgezeigt: Einerseits sind die Ansprüche an die pädagogischen Fachkräfte weder durchgängig kongruent noch rein pädagogischer Natur. Pädagogische Fachkräfte bearbeiten durchaus vielfältige, bisweilen widersprüchliche und nicht nur pädagogische Anforderungen in einem pädagogischen Rahmen. Andererseits ist in diesen pädagogischen Rahmen eine Differenzierung zwischen Kindern und Erwachsenen den Kindertageseinrichtungen bereits eingeschrieben. Kindertageseinrichtungen lassen sich sodann verstehen als pädagogisches Moratorium, als Moment des generationalen Ordnens, wie es insbesondere in der Kindheitssoziologie und hieran anschließenden Forschungen thematisiert und rekonstruiert wird. Die sich für das Forschungsvorhaben ergebende Konsequenz ist, dass das erhobene Datenmaterial nicht unabhängig von gesellschaftlichen und organisationalen Erwartungen zu verstehen ist, sondern vielmehr von diesen kontextualisiert wird. Zudem stellt sich die Frage, ob und auf welche Weise sich die in die Institution Kindertageseinrichtung eingeschriebene Differenzierung zwischen Kindern und Erwachsenen auch im Datenmaterial niederschlägt